

LERAREN OPLEIDEN IN DE SCHOOL

advies

## LERAREN OPLEIDEN IN DE SCHOOL

## Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit veertien leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies *Leraren opleiden in de school*, uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20050393/839, november 2005.

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2005.

ISBN 90-77293-47-7

### **Bestellingen van publicaties:**

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: [secretariaat@onderwijsraad.nl](mailto:secretariaat@onderwijsraad.nl)

(070) 310 00 00 of via de website: [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)

### **Ontwerp en opmaak:**

Maarten Balyon grafische vormgeving

### **Drukwerk:**

Drukkerij Artoos

© Onderwijsraad, Den Haag

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

# **LERAREN OPLEIDEN IN DE SCHOOL**

**Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?**



ONS KENNEN  
20050393/839

WIJ KENNEN

CONTACTPERSOON

DOORKIESOMMER

PLAATS | DATUM  
Den Haag, 24 november 2005

OBSERWERP  
Advies *Leraren opleiden in de school*

Aan de minister van  
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Mevrouw M.J.A. van der Hoeven  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag

Mevrouw de minister,


Met genoegen biedt de raad u hierbij zijn advies *Leraren opleiden in de school* aan. Dit advies wordt uitgebracht naar aanleiding van de adviesvraag die u op 8 augustus 2005 heeft voorgelegd.

De raad constateert dat een aantal scholen voor primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs de ambitie heeft, een grotere rol te gaan spelen in de opleiding van onderwijspersoneel. Om de kwaliteit van schoolgebonden opleidingstrajecten te garanderen, is de raad van mening dat er voorwaarden moeten worden geformuleerd waar deze aan moeten voldoen. De raad doet in dit advies een gericht voorstel voor een aantal voorwaarden.

Ook geeft de raad in zijn advies aanbevelingen voor het versterken van de vakinhoudelijke component in de programma's van zowel de tweedegraadslerarenopleiding als de pabo. De raad wijst erop dat in andere landen meer tijd aan vakinhoud wordt besteed, dan op dit moment in Nederland gebeurt.

De raad hoopt met dit advies een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van schoolgebonden opleidingstrajecten én aan de herwaardering van de vakinhoudelijke kennis van toekomstige leraren.

Namens de Onderwijsraad,



Prof.dr. A.M.L. van Wieringen  
Voorzitter



Drs. A. van der Rest  
Secretaris

ONDERWIJS **raad**

BRASSLAAN 6  
2514 JS DEN HAAG  
TELEFOON 070 310 00 00  
FAX 070 356 14 74  
E-MAIL [SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL](mailto:SECRETARIAAT@ONDERWIJSRAAD.NL)  
WEBSITE [WWW.ONDERWIJSRAAD.NL](http://WWW.ONDERWIJSRAAD.NL)



# Inhoudsopgave

<b>Samenvatting</b>	9
<b>1 Opleiden in de school: hoogste tijd voor kwaliteitsgaranties</b>	12
1.1 Aanleiding: variëteit in opleidingsaanbod en verlies van kwaliteit van leraren	12
1.2 Adviesvraag: hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?	15
1.3 Leeswijzer: opbouw advies	17
<b>2 Opleiden in de school in beeld</b>	18
2.1 Wat ging aan de ontwikkeling van opleiden in de school vooraf?	18
2.2 Het beleid en de cijfers	21
2.3 Motieven voor opleiden in de school	24
<b>3 Leren van anderen</b>	28
3.1 Leren van andere landen	28
3.2 Leren van andere sectoren	34
3.3 Voorwaarden Onderwijsraad voor opleiden in de school	39
<b>4 Een voorwaarde uitgelicht: de vakinhoudelijke competentie in de opleiding</b>	41
4.1 Kritische geluiden over de kwaliteit van leraren	41
4.2 Verschuiving van vakinhoudelijke naar pedagogisch-didactische competenties	42
4.3 Gevolgen voor de lerarenopleidingen	50
<b>5 Een voorwaarde uitgelicht: het afsluiten van schoolgebonden opleidingstrajecten</b>	52
5.1 Examinering heeft onvoldoende kwaliteitsgarantie en transparantie	52
5.2 Positioneren examencommissies en aanscherpen accreditatiekaders	54
5.3 Gevolgen voor opleiden in de school	55
<b>6 Aanbevelingen</b>	59
6.1 Voorwaarden voor opleiden in de school	59
6.2 Hoe kan de vakinhoudelijke component in de opleiding worden versterkt?	61
6.3 Verantwoordelijkheden voor opleiden in de school	62
<b>Literatuur</b>	66
<b>Afkortingen</b>	68
<b>Noten</b>	69
<b>Bijlagen</b>	
Bijlage 1: Adviesvraag OCW	B.1-73
Bijlage 2: Adviesvraag Tweede Kamer	B.2-77
Bijlage 3: Geraadpleegde deskundigen	B.3-83





## Samenvatting

“Al doende leert men” is een oud Nederlands gezegde, maar geeft de kern aan van een nieuwe opleidingsvorm: opleiden in de school. Hierbij combineren studenten leren voor een onderwijsbevoegdheid met werken in de school. Doen en leren, daar draait het om. Scholen kiezen onder meer voor opleiden in de school vanwege het tekort aan leraren of om een grotere rol te spelen in de opleiding van leraren. Tot nu toe geven scholen samen met lerarenopleidingen het opleiden in de school vorm. Daarbij ontbreekt het echter aan een duidelijk kader. Om de kwaliteit te garanderen is het volgens de Onderwijsraad de hoogste tijd voorwaarden te formuleren waaraan schoolgebonden opleidingstrajecten moeten voldoen.

Tegen deze achtergrond heeft de minister van OCW de Onderwijsraad gevraagd advies uit te brengen over opleiden in de school. Zij vraagt de raad haar te adviseren over de vraag: Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?

Om deze centrale vraag te beantwoorden worden in dit advies twee deelvragen uitgewerkt:

- Aan welke voorwaarden moeten schoolgebonden opleidingstrajecten voldoen?
- Hoe kan de vakkennis in de lerarenopleiding worden versterkt?

De Tweede Kamer heeft de Onderwijsraad ook om advies gevraagd. Dit is de tweede deelvraag van het advies.

### **Zes voorwaarden voor schoolgebonden opleidingstrajecten**

De raad heeft zes voorwaarden geformuleerd waar schoolgebonden opleidingstrajecten aan moeten voldoen.

#### *1 Er is een deskundige opleidingsfunctionaris in de school*

Om de kwaliteit van een schoolgebonden opleidingstraject te garanderen zijn de didactische vormgeving in de school én de begeleiding en de ondersteuning van het leerproces van cruciaal belang. In de school moet dus deskundige begeleiding (bijvoorbeeld een opleidingsfunctionaris) aanwezig zijn. Het is wenselijk dat de beroepsgroep van leraren en de gezamenlijke lerarenopleidingen een bekwaamheidsprofiel ontwikkelen voor de opleidingsfunctionaris, zodat ook in die opleiding eenduidigheid ontstaat.

Ervaringen in het buitenland laten zien dat opleiden in de school een behoorlijke omslag vraagt in het denken van coaches en begeleiders op de school. Scholen slagen er vaak niet in voldoende aandacht te geven aan het opleiden van leraren. Dit is niet verwonderlijk, want de kernactiviteit van scholen is het onderwijzen van leerlingen. De aanwezigheid van deskundige begeleiding in de school is dan ook nodig.

2 *Studenten krijgen de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijs-situaties*

Om de inzetbaarheid van aankomende leraren te verbreden is het niet wenselijk dat het schoolgebonden opleidingstraject uitsluitend in één bepaald schooltype of één bepaalde schoolfase wordt gevolgd. Om ervoor te zorgen dat de student competenties ontwikkelt die overdraagbaar zijn naar andere functies in hetzelfde of een soortgelijk beroep, moet de opleidingsschool de student de gelegenheid bieden gevarieerde werkervaring op te doen. Hierdoor kan de student een eigen beroepsperspectief ontwikkelen.

3 *Opleiden in de school is structureel verankerd in het personeels- en opleidingsbeleid van de school*

Een school die ervoor kiest leraren in de school op te leiden, moet een goed ontwikkeld personeels- en opleidingsbeleid hebben. Dit garandeert dat de opleidingsfunctie een duidelijke en vaste plek in de schoolorganisatie heeft, wat tot uitdrukking komt in het functiebouwwerk. Door de functie van aankomende leraar/leraar-in-opleiding in het functiebouwwerk op te nemen, wordt bovendien voorkomen dat hij of zij wordt ingezet om een vacature te vervullen, zonder voldoende aandacht voor begeleiding en ondersteuning.

4 *De vakinhoudelijke competentie is stevig verankerd in het schoolgebonden opleidingstraject*

Vanzelfsprekend moet een schoolgebonden opleidingstraject – net als andere opleidingen in het hoger onderwijs – voldoen aan de kwaliteitseisen die ook aan andere bachelor- en masteropleidingen worden gesteld. Lerarenopleidingen dienen hun programma's af te stemmen op de bekwaamheidseisen die zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Om er zeker van te zijn dat studenten die aan een schoolgebonden opleidingstraject willen beginnen, over voldoende vakinhoudelijke kennis beschikken, adviseert de raad het schoolgebonden opleidingstraject in de laatste fase van de opleiding te laten plaatsvinden. Dit sluit aan op de ervaringen in andere landen. In de meeste landen wordt het schoolgebonden opleiden gecombineerd met een éénjarige universitaire lerarenopleiding, die een belangrijke rol speelt bij het leggen van een vakinhoudelijke en didactische basis.

5 *Opleidingsschool en lerarenopleiding werken intensief samen*

Om ervoor te zorgen dat er in het schoolgebonden opleidingstraject voldoende aandacht is voor een bredere vakinhoudelijke, onderwijskundige en didactische context, is het belangrijk dat een opleidingsschool met een lerarenopleiding samenwerkt. De raad adviseert dat een school die leraren in de school wil opleiden, een duurzame samenwerkingsrelatie met een lerarenopleiding aangaat. In de praktijk betekent dit dat de opleidingsschool en de lerarenopleiding samen afspreken hoe de (vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische) competenties het best geleerd kunnen worden, in welke leeromgeving dat het beste kan en hoe daarbij rekening wordt gehouden met de reeds ontwikkelde competenties. Verder maken ze afspraken over de beoordeling van de student en over de bekostiging van het opleidingstraject.

6 *De afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is onafhankelijk*

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject moet transparant zijn. Om dit te bevorderen is het noodzakelijk dat de eindbeoordeling relatief docentonafhankelijk

is. Dat betekent een duidelijke scheiding tussen opleiden en beoordelen: de lerarenopleider en de opleidingsfunctionaris in de school zijn niet de enige beoordelaars. De raad adviseert hierbij een deskundige van de lerarenopleiding bij het beoordelingsproces te betrekken. Daarnaast ziet de raad een grotere rol weggelegd voor tussentijdse beoordelingen dan nu het geval is en pleit hij voor het gebruik van verschillende instrumenten om de student te beoordelen.

### **Vakkennis moet weer een stevige plaats in de opleiding te krijgen**

De vraag van de Tweede Kamer betreft de kwaliteit en de inrichting van de lerarenopleiding, en in het bijzonder de aandacht voor vakkennis binnen de opleiding. De raad constateert dat de vakinhoudelijke component in de opleidingen de afgelopen 25 jaar kleiner is geworden. Hij vindt dit een zorgelijke ontwikkeling en stelt voor de vakinhoudelijke component in zowel de tweedegraads lerarenopleiding als de pabo te verstevigen.

*Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de vakkennis een stevige plek in de opleiding krijgt?*

- De vakinhoudelijke component beslaat – ook vanuit internationaal vergelijkende optiek – in ieder geval meer dan 50% van het opleidingsprogramma.
- Om de vakinhoudelijke competenties van de studenten te versterken acht de raad het noodzakelijk dat de opleidingen meer aandacht besteden aan de vakinhoudelijke eindtermen. Concreet stelt de raad voor per schoolvak expliciet aan te geven aan welke vakinhoudelijke eisen de student aan het eind van de opleiding minimaal moet voldoen om als volwaardige leerkracht aan de slag te kunnen. De initiatieven die de opleidingen op dit punt reeds hebben genomen, beschouwt de raad als positief. Hij adviseert de gezamenlijke lerarenopleidingen de implementatie van deze ontwikkeling krachtig door te zetten.
- Het is wenselijk dat er landelijke richtlijnen komen over de inhoud en de vorm van het eindassessment van de lerarenopleiding. Daarbij is het van belang onderscheid te maken naar de drie sectoren: een eindassessment voor de pabo, de tweedegraads lerarenopleiding en de universitaire lerarenopleiding. Verder hecht de raad eraan dat de landelijke richtlijnen op gezette tijden worden herijkt en dat de lerarenopleiding het eindassessment zelf afneemt.

### **Verantwoordelijkheden voor opleiden in de school**

Om scholen een grotere rol te laten spelen in de opleiding van leraren stelt de raad voor op korte termijn de bestaande lerarenopleidingen meer mogelijkheden te geven een deel van de opleiding uit te besteden. De lerarenopleiding blijft als geaccrediteerde opleiding verantwoordelijk voor de kwaliteit van de schoolgebonden opleidingstrajecten. Voor het verruimen van de uitbestedingsmogelijkheden is echter een wetswijziging nodig. Voor de langere termijn denkt de raad aan de mogelijkheid enkele opleidingsscholen als nieuwe aanbieders toe te laten. De staatssecretaris heeft naar aanleiding van het advies *Ruimte voor nieuwe aanbieders in het hoger onderwijs*<sup>1</sup> besloten (voorzichtig) te experimenteren met het openen van het bestel in het hoger onderwijs. Hij heeft gekozen voor vier typen experimenten. De raad stelt voor de opleidingsschool als experiment aan de vier gekozen experimenten toe te voegen.

# 1 Opleiden in de school: hoogste tijd voor kwaliteitsgaranties

De ontwikkeling van opleiden in de school heeft de laatste tijd een hoge vlucht genomen: studenten combineren het leren voor een volledige bevoegdheid voor het beroep van leraar met het werken in de school. Scholen en opleidingen zijn actief bezig met het ontwikkelen van opleidingstrajecten waarbij het opleiden in de school een centrale plaats krijgt. De raad constateert dat tot nu toe niet duidelijk is aan welke voorwaarden deze schoolgebonden opleidingstrajecten moeten voldoen. Om zeker te weten dat leraren die in de school zijn opgeleid over de juiste kwaliteiten beschikken, is het volgens de raad de hoogste tijd duidelijke randvoorwaarden aan dit type opleidingstrajecten te stellen. Deze inleiding gaat in op de aanleiding voor het advies en de adviesvraag, en bevat een leeswijzer.

## 1.1 Aanleiding: variëteit in opleidingsaanbod en verlies van kwaliteit van leraren

Opleiden in de school is een nieuwe opleidingsvariant, waarvoor tot dusverre een adequaat kader ontbreekt. De raad gaat in dit advies na aan welke voorwaarden schoolgebonden opleidingstrajecten zouden moeten voldoen om voldoende kwaliteitsgaranties te kunnen bieden. De aandacht voor de kwaliteit van het opleiden in de school is te meer van belang omdat de kwaliteit van de lerarenopleidingen momenteel ter discussie staat.

### *Een nieuwe opleidingsvorm*

Het opleiden van leraren in Nederland heeft lange tijd plaatsgevonden op de lerarenopleiding, waarbij de student tijdens zijn opleiding een aantal stages volgde op een of meer scholen. De laatste jaren is daar verandering in gekomen. Door het lerarentekort en op grond van onderwijsinhoudelijke overwegingen is een nieuwe opleidingsvorm ontstaan die doorgaans wordt aangeduid met 'opleiden in de school'. Hierbij is een deel van de opleiding naar de school overgeheveld. De student combineert het leren in de school voor een volledige bevoegdheid voor het beroep van leraar met het werken in de school.

Door de ontwikkeling van schoolgebonden opleidingstrajecten is er zowel voor de lerarenopleiding als voor de school en de student veel veranderd. De trajecten stellen nieuwe eisen aan de school, de lerarenopleiding en de student. Voor alle trajecten geldt dat aan het eind van de opleiding de student moet voldoen aan de competenties die in de Wet op de beroepen in het onderwijs (Wet BIO) zijn geregeld. Op dit moment kent het hoger beroepsonderwijs (hbo) de vierjarige voltijdvariant, de tweejarige verkorte deeltijdvariant, een driejarig traject voor mbo'ers (middelbaar beroepsonderwijs) en een versnelde route voor zij-instromers. De universitaire lerarenopleiding (ulo) biedt haar masteropleiding eveneens in voltijd en deeltijd aan, en heeft daarnaast een speciaal traject voor zij-instromers. Voor zowel het hoger beroepsonderwijs als de universiteit is daar de schoolgebonden opleidingsvariant bijgekomen.

### **Definitie van opleiden in de school**

Opleiden in de school wordt in dit advies opgevat als een opleidingstraject waarin een school een deel van de opleidingsfunctie voor zijn rekening neemt. Studenten volgen (een deel van) hun opleiding in de school. Het leren in de school voor een volledige bevoegdheid wordt gecombineerd met het betaald of onbetaald werken in de school.

Opleiden in de school is toegankelijk voor drie doelgroepen:

- studenten van de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo), de hbo-lerarenopleiding en de universitaire lerarenopleiding;
- zij-instromers; en
- onderwijsassistenten.

#### *Opleiden in de school voor studenten van de reguliere hbo-opleidingen en de ulo*

Studenten die de voltijdse lerarenopleiding kiezen, kunnen hun opleiding volgen op een opleidingsschool. Vaak combineren deze studenten de opleiding in de school met het werken in de school.

#### *Opleiden in de school voor zij-instromers in het beroep*

Mensen die als zij-instromer in de school werkzaam zijn, maken zich de benodigde competenties voor het beroep van leraar eigen, wat leidt tot een getuigschrift.

#### *Opleiden in de school voor onderwijsassistenten*

Mensen die al binnen het onderwijs – in een onderwijsondersteunende functie – werkzaam zijn, scholen zich via opleiden in de school op tot leraar.

#### *Opleidingsschool*

Een opleidingsschool neemt een deel van de taken van de lerarenopleiding over en biedt studenten een professionele leer-werkplek aan. Een opleidingsschool draagt zorg voor de aanwezigheid van deskundigheid in de school om het scholings- en begeleidingstraject van de student in de school vorm te geven en mede te kunnen beoordelen.

Het verschil tussen een school die een stageplek aanbiedt en een opleidingsschool

Een school die een stageplek aanbiedt, geeft de student gelegenheid tot het opdoen van praktijkervaring. De student loopt stage op een school en daarbij wordt hij of zij begeleid door leraren van de school. Een opleidingsschool biedt de student veel meer dan alleen een stageplaats waar begeleiding plaatsvindt. De opleidingsschool geeft samen met de lerarenopleiding vorm aan het opleidingsprogramma en (een deel van) dit programma wordt in de school uitgevoerd. Daarnaast heeft de opleidingsschool een rol in het beoordelen van de student. De opleidingsschool is daarmee medeverantwoordelijk voor het opleiden van leraren in de school, terwijl een school die een stageplek aanbiedt deze medeverantwoordelijkheid niet heeft.

#### *Schoolgebonden opleidingstraject*

Opleiden in de school wordt ook wel 'schoolgebonden opleidingstraject' genoemd.

### *Opleiden in de school: niet alleen voor nieuwe leraren*

Opleiden in de school, dat in eerste instantie gericht is op het opleiden van nieuwe leraren, maakt vaak onderdeel uit van het personeels- en opleidingsbeleid van de school. In die zin vervult opleiden in de school ook een andere functie. Naast het opleiden van nieuwe leraren is het een instrument om het leren van alle betrokkenen op de school te bevorderen. Daarom spreken sommigen liever van een 'partnerschool' in plaats van een opleidingsschool, omdat de naam partnerschool beter weergeeft dat het gaat om het veranderen of vernieuwen van de schoolorganisatie als geheel in samenwerking met de lerarenopleiding.<sup>2</sup>

### *Opleiden in de school door de centrale overheid gestimuleerd*

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft de ontwikkeling van opleiden in de school vanaf het begin gestimuleerd. In de tweede *Maatwerknota* wordt het opleiden in de school gezien als "een mogelijkheid om binnen de scholen een leerwerkcultuur te creëren. Daarin kan de opleiding van nieuwe en zittende leraren in gezamenlijke verantwoordelijkheid met de lerarenopleidingen plaatsvinden. Het opleiden in de school biedt een unieke mogelijkheid de initiële lerarenopleiding, de professionele ontwikkeling van de leraren, de schoolontwikkeling en het personeelsbeleid met elkaar te verbinden."<sup>3</sup>

Als gevolg van het stimuleringsbeleid van OCW zijn lerarenopleidingen samen met de scholen actief bezig met het opleiden van onderwijspersoneel in de school. Er zijn tal van activiteiten georganiseerd om het opleiden in de school vorm te geven. Uit de voortgangsrapportage van het project Educatief Partnerschap (EPS) uit 2002 blijkt dat de manier waarop de schoolgebonden opleidingstrajecten in de praktijk worden vormgegeven vaak erg verschilt.<sup>4</sup> Soms is een opleider van de lerarenopleiding in de school aanwezig. Soms verzorgt de school een groot deel van de opleiding, en neemt de lerarenopleiding de opleiding en begeleiding van de 'opleiders in de school' op zich. Deze variëteit sluit deels aan bij het beleid van OCW om meer ruimte aan de uitvoerders van het beleid te geven, wat kan leiden tot innovatieve oplossingsrichtingen. Maar tegelijk moeten we ons realiseren dat het opleiden van leraren in de school een relatief nieuw fenomeen is, dat voor een belangrijk deel nog in de kinderschoenen staat. Zo ontbreekt er een duidelijk kader voor het vormgeven en uitvoeren van schoolgebonden opleidings-trajecten.

### *De kwaliteit van de lerarenopleiding*

Parallel aan de ontwikkeling van opleiden in de school loopt een discussie over de kwaliteit van de lerarenopleidingen. De kwaliteit van de afgestudeerden van de pabo en van de tweedegraads lerarenopleidingen staat op dit moment sterk in de belangstelling. De meta-evaluatie van de Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (NVAO) heeft hierbij een belangrijke rol gespeeld.<sup>5</sup> In zijn rapport spreekt de NVAO zorgen uit over de borging van het hbo-niveau bij zowel de pabo's als de tweedegraads lerarenopleidingen. Verder heeft de NVAO vragen bij de borging van de toetsing en de examinering, en plaatst hij kanttekeningen bij de vakspecifieke onderdelen van het visitatierapport.

### **Basiskennis van beginnende leraren is vaak niet voldoende**

“Beginnende leraren zijn vooral bezig zich overeind te houden in de klas. Dat vergt ontzettend veel energie. Daarnaast bespeur ik een leemte in de basiskennis van veel beginners. Breuken, procenten, d's en t's beheersen ze vaak niet. Als leerlingen daar dan vragen over stellen, zie je ze heel hard nadenken. Maar dat kost te veel tijd. Je ziet dan weer onrust ontstaan in de klas. Als de basiskennis van beginnende leraren goed zou zijn, zouden ze meer tijd hebben voor individuele leerlingen.”

*Bron: NRC Handelsblad, 11 juni 2005*

## **1.2 Adviesvraag: hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?**

### *Adviesvraag van de minister van OCW*

Hoewel precieze cijfers over het aantal personen dat via een schoolgebonden opleidings-traject wordt opgeleid ontbreken, gebeurt het steeds vaker. Door diverse subsidiemaatregelen heeft het ministerie van OCW deze ontwikkeling gestimuleerd. Met het oog op de kwaliteitsborging van het opleiden in de school heeft het departement drie trajecten in gang gezet. Ten eerste gaat de minister afspraken maken met de NVAO en de Inspectie van het Onderwijs over het toezicht op opleiden in de school. Ten tweede gaan de gezamenlijke lerarenopleidingen met het beroepsveld een aantal bruikbare voorbeelden van overeenkomsten met scholen ontwikkelen, waarin onder meer aandacht wordt besteed aan het leren op de werkplek. Deze voorbeelden moeten medio 2006 gereed zijn. Ten slotte heeft de minister met ingang van 30 september 2005 de Subsidieregeling Diepteproject voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008 beschikbaar gesteld.<sup>6</sup> Met deze subsidieregeling wil de minister een aantal scholen voor primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en bve-instellingen (beroepsonderwijs, volwassenenonderwijs en educatie) ruimte bieden te onderzoeken aan welke kwaliteitscriteria een opleidingsschool moet voldoen. Ook wordt onderzocht welke extra investeringen, zowel in personele als in materiële zin, deze opleidingsscholen moeten doen en hoe financiering vanuit OCW op korte termijn vorm kan krijgen.<sup>7</sup>

Tegen deze achtergrond heeft de minister van OCW de Onderwijsraad gevraagd een advies uit te brengen over opleiden in de school. De gedachte daarbij is dat dit advies een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van opleiden in de school. De minister vraagt de raad haar te adviseren over de vraag: Hoe kan de kwaliteit van opleiden in de school worden gegarandeerd?

Voor de beantwoording van deze centrale vraag worden in dit advies twee deelvragen uitgewerkt:

- Aan welke voorwaarden moeten schoolgebonden opleidingstrajecten voldoen?
- Hoe kan de vakkennis in de lerarenopleiding worden versterkt?

De uitgebreide adviesvraag van de minister van OCW is terug te vinden in bijlage 1.



### *Verantwoordelijkheden voor opleiden in de school*

Als een schoolgebonden opleidingstraject voldoet aan de gestelde voorwaarden, is het dan wenselijk de opleidingsschool in aanmerking te laten komen voor accreditatie? Deze vraag, die in feite een logische vervolgvraag is op de eerste deelvraag, komt in dit advies eveneens aan de orde.

### *Adviesvraag van de Tweede Kamer*

De Tweede Kamer heeft de raad ook om advies gevraagd. Deze adviesvraag bestaat uit twee delen. De eerste vraag gaat over het te verwachten lerarentekort na 2007 en de manier waarop het onderwijsveld zich hierop kan voorbereiden. De tweede vraag betreft de kwaliteit en inrichting van de lerarenopleiding, meer specifiek de aandacht voor vak-kennis in de lerarenopleiding. Omdat deze tweede adviesvraag van de Tweede Kamer nauw samenhangt met de adviesvraag van de minister van OCW over opleiden in de school, heeft de raad besloten beide adviesvragen te bundelen. De raad beantwoordt de vraag van de Tweede Kamer in hoofdstuk 4 van dit advies. Dit hoofdstuk wordt in de vorm van een briefadvies separaat aan de Tweede Kamer gestuurd. Bijlage 2 bevat de adviesvraag van de Tweede Kamer.

### *Een apart advies over de onderwijsarbeidsmarktproblematiek*

De vraag van de Tweede Kamer over de gevolgen van de vergrijzing in het onderwijs en het te verwachten lerarentekort na 2007 beantwoordt de raad in een apart advies in 2006. Bij de Tweede Kamer bestaat het vermoeden dat het onderwijsveld onvoldoende anticipeert op de gevolgen van de pensioneringsgolf die zich vanaf 2007 zal voordoen. De Kamer vraagt zich hierbij af hoe onderwijsinstellingen kunnen inspelen op het lerarentekort.

### *Andere adviezen over de leraar in de toekomst*

De Onderwijsraad wil de komende jaren in zijn adviezen structureel aandacht besteden aan onderwerpen rond de leraar. Hij heeft daarom de *Adviesagenda 2005-2008: onderwijs werkt* opgesteld. In deze *Adviesagenda* formuleert de raad zijn voornemens over adviesonderwerpen, waarin het beroep van de leraar een centrale plaats inneemt. Voor het samenstellen van deze *Adviesagenda* heeft de raad verschillende experts geraadpleegd.

In de *Adviesagenda 2005-2008* presenteert de raad twee nieuwe adviesonderwerpen en twee adviesvoornemens. Het eerste adviesonderwerp, leraren opleiden in de school, wordt in dit advies uitgewerkt. Het tweede adviesonderwerp gaat over de onderwijsarbeidsmarkt en meer specifiek over de vraag hoe meer doelgroepen geïnteresseerd kunnen worden voor een baan in het onderwijs. Naar verwachting zal dit advies medio 2006 worden uitgebracht. De andere adviesvoornemens betreffen:

- loopbaanmogelijkheden: meer loopbaanmogelijkheden creëren tot en met de leraar-specialist; en
- de leraar als cultuurdrager en opvoeder: versterken van burgerschapsvorming in het onderwijs.

De Onderwijsraad wil het advies over de onderwijsarbeidsmarkt en de twee adviesvoornemens graag interactief voorbereiden met leraren en met iedereen die bij het onderwijs is betrokken. Om die reden heeft hij de *Adviesagenda 2005-2008* op de eigen website geplaatst ([www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)). De bedoeling van de raad is om bij de voorbereiding

van de adviezen met belanghebbenden en andere betrokkenen van gedachten te wisselen. De reacties zal de raad verwerken in het werkprogramma 2007 en 2008. Het vaststellen van het werkprogramma gebeurt jaarlijks door de minister van OCW.

### **1.3 Leeswijzer: opbouw advies**

Hoofdstuk 2 van dit advies gaat dieper in op het adviesonderwerp: opleiden in de school. Dit hoofdstuk sluit af met motieven om voor opleiden in de school te kiezen. In hoofdstuk 3 gaat de raad op basis van de studie *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking* na wat er over opleiden in de school valt te leren van andere landen.<sup>8</sup> Ook kijkt de raad naar ervaringen in andere sectoren dan het onderwijs. Het hoofdstuk sluit af met een opsomming van de voorwaarden waaraan het opleiden in de school volgens de Onderwijsraad moet voldoen. Vervolgens wordt er in hoofdstuk 4 één voorwaarde uitgelicht, namelijk de vakinhoudelijke competentie in de (schoolgebonden) opleidingen. Hoofdstuk 5 besteedt aandacht aan het afsluiten van een schoolgebonden opleidingstraject. Dit hoofdstuk gaat na op welke manier de afsluiting van schoolgebonden opleidingstrajecten kan worden verbeterd. Hoofdstuk 6 ten slotte bevat de aanbevelingen van de raad om de kwaliteit van opleiden in de school te garanderen.

## 2 Opleiden in de school in beeld

De overheid stimuleert sinds enkele jaren de ontwikkeling van opleiden in de school. Inmiddels zijn scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en instellingen voor het middelbaar beroepsonderwijs samen met de hbo-lerarenopleidingen en de universitaire lerarenopleidingen druk bezig met deze nieuwe opleidingsvariant.

Dit hoofdstuk begint met een globaal overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen die aan opleiden in de school vooraf gingen. Vervolgens komt kort het gevoerde overheidsbeleid aan bod en wordt vanuit drie perspectieven ingegaan op de motieven voor het opleiden van onderwijspersoneel in de school.

### 2.1 Wat ging aan de ontwikkeling van opleiden in de school vooraf?

Deze paragraaf beschrijft wat er aan de ontwikkeling van opleiden in de school vooraf is gegaan. Vervolgens wordt aandacht besteed aan twee parallelle ontwikkelingen: de autonomievergroting van de onderwijsinstellingen, en de ontwikkeling van competentiegericht opleiden en beoordelen.

#### *Denken over opleiden*

Het streven om de relatie tussen de opleiding van leraren en de school te versterken is niet nieuw. In de ontwikkeling van het opleiden van leraren is de relatie tussen het opleidingsinstituut en de school steeds een aandachtspunt geweest. Toen in de jaren zeventig van de twintigste eeuw de zogeheten nlo's werden opgericht, de nieuwe lerarenopleidingen in het hbo die opleidden voor een tweedegraads bevoegdheid, werd een begin gemaakt met het ontwikkelen van een curriculum dat rondom de leraartaken was vormgegeven. Door de taken van de leraar als uitgangspunt te nemen, zouden de leraren beter worden voorbereid op de onderwijspraktijk. De lerarenopleidingen probeerden op die manier de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. In het midden van de jaren tachtig werd de focus op de leraartaken uitgebreid met een groeiende aandacht voor de stage in alle jaren van de opleiding. Daarbij kwam ook een steeds groter accent te liggen op het leren van vaardigheden. Onder invloed van leerpsychologische ontwikkelingen, waarbij cognitieve en metacognitieve vaardigheden centraal werden gesteld, werd het leren verwerven van kennis en het kunnen evalueren en bijstellen van het eigen leerproces dominant binnen het denken over onderwijsleerprocessen.

#### *Universitaire lerarenopleidingen*

Toen eind jaren tachtig de universitaire lerarenopleidingen ontstonden, werd ook hier het curriculum van de opleiding rond de leraartaken ontwikkeld. Bovendien kreeg het schoolpracticum een duidelijke plaats in de opleiding. In het *Raamplan Universitaire Lerarenopleiding* werden de taken die de leraar op school moet uitvoeren expliciet vermeld. Het ging hier om onderwijstaken, begeleidingstaken, organisatietaken, ontwik-

keltaken en onderzoekstaken. Rond deze leraartaken werd de opleiding inhoudelijk georganiseerd.

De eerste stap op weg naar het opleiden in de school of schoolgebonden opleiden werd gezet aan het eind van de jaren tachtig toen binnen de universitaire lerarenopleidingen langlopende stages in de school ontwikkeld werden. De leraar-in-opleiding nam voor een lange periode (drie tot vier maanden) klassen van leraren geheel over en werd daarbij begeleid door leraren van de school. De rollen waren duidelijk verdeeld. De opleiding leidde op en de school bood gelegenheid tot oefening. Het aantrekkelijke van deze samenwerkingsrelatie was dat de minister scholen faciliteerde om de mede-opleidingstaak uit te voeren. Per student kregen scholen twee taakuren toegekend. Deze specifieke ulo-regeling is eind jaren negentig echter verdwenen. Schoolpracticumdocenten werden niet meer voor hun begeleidstaak betaald. Dit zette de opgebouwde samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen onder druk.

Ook de zogeheten faciliteitenregeling uit het begin van de jaren negentig betekende een stimulans voor de ontwikkeling van leerwerktrajecten. Deze regeling gold evenwel uitsluitend voor de tekortvakken (exacte vakken en economie). De studenten in deze vakken kregen een betaalde aanstelling aan een school, maar hoefden slechts de helft van het aantal lesuren daadwerkelijk te geven. Na enkele jaren werd ook deze regeling vanwege de hoge kosten stopgezet.

#### *Hbo-lerarenopleidingen*

In het midden van de jaren negentig vond de ontwikkeling van opleiden in de school ook in de hbo-lerarenopleidingen ingang. Het Educatief Partnerschap (EPS), een samenwerkingsverband tussen alle tweedegraads lerarenopleidingen, had de opdracht van de minister gekregen de kwaliteit van de tweedegraads lerarenopleidingen te verbeteren. Een van de speerpunten van het EPS was de dualisering van opleidingsprogramma's: het bevorderen van de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen. Met dit speerpunt werd inhoudelijk een vervolgstap gezet op de formele invoering van de leraar-in-opleiding (lio) in 2001. Mede dankzij de activiteiten van het EPS zijn de lerarenopleidingen en de scholen intensiever gaan samenwerken.

#### *Pabo's*

Dualisering van de opleidingstrajecten heeft ook op de pabo's zijn intrede gedaan. Met de komst van de leraar-in-opleiding wordt het laatste jaar van de lerarenopleiding omgevormd tot een gedualiseerde opleiding. In deze opleidingsvorm, waarbij een combinatie van leren en werken ontstaat, kan de student de door hem geleerde theorie in de praktijk toepassen en toetsen. Voor de beginnende leraar wordt hierdoor de overgang van leren naar werken minder groot.<sup>9</sup> Net als in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs kan een lio als stagiair of als werknemer in de school werkzaam zijn.

#### *Grotere professionele autonomie van onderwijsinstellingen*

De onderwijsinstellingen (po, vo en bve) hebben de afgelopen tien à vijftien jaar steeds meer ruimte gekregen voor eigen beleid, en dus ook een grote verantwoordelijkheid voor onderwijsbeleid, personeelsbeleid en de organisatie van het onderwijs. De groeiende aandacht in de onderwijsinstellingen voor Integraal Personeelsbeleid (IPB) heeft de opleiding van nieuw onderwijspersoneel binnen het gezichtsveld van onderwijsin-

stellingen gebracht. Dit is niet zo verwonderlijk wanneer we ons realiseren dat juist de onderwijsinstellingen verantwoordelijk zijn voor de verdere professionalisering van hun leraren. De vraag is echter of de opleidingsinfrastructuur van onderwijsinstellingen op dit moment al zo sterk is dat ze studenten daadwerkelijk in de school kunnen opleiden. Misschien zijn sommige onderwijsinstellingen in staat zo'n opleidingsinfrastructuur voor studenten te realiseren, maar voor veel instellingen is dit nog een brug te ver. Een vraag is ook hoe ver onderwijsinstellingen moeten gaan in het uitbreiden van hun taken, want het opleiden van nieuw onderwijspersoneel is niet de hoofdtaak van scholen – dat is jongeren voorbereiden op het behalen van een diploma en jongeren leren te participeren in de samenleving.

#### **Schoolbestuur Ons Middelbaar Onderwijs onderneemt actie**

De raad van bestuur van Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) voorziet al op eigen initiatief in een aanvullend onderwijsprogramma voor studenten, met een baangarantie.

Het bestuur van OMO brengt de lerarenopleiding op een uitnodigende manier in beeld bij de eigen leerlingen. Het bestuur wil hun studie aan een lerarenopleiding ondersteunen. Dit doet OMO onder andere door iedere student een bedrag van 1293 euro per jaar te geven. Daarbovenop biedt OMO de studenten een betaalde stage. In het derde jaar krijgt de student 1471 euro en in het vierde jaar 1631 euro.

De student moet de opleiding in vier en een half jaar afronden. De student moet stages lopen op OMO-scholen en na het afstuderen werkt hij of zij vier jaar op een OMO-school. Scholen zorgen voor de begeleiding tijdens de stages.

Het zittende onderwijspersoneel kan ervoor kiezen medeopleider te worden. Op diverse scholen opereren 'opleidingsdocenten'. Volgens OMO geeft het project een impuls aan de vernieuwing van het beroep.

*Bron: [www.omo.nl](http://www.omo.nl)*

#### *Competentiegericht opleiden en beoordelen*

Een andere, parallelle, ontwikkeling die nauw samenhangt met de ontwikkeling van opleiden in de school, is het beroepscompetentiegericht opleiden. Vanuit de behoefte beter aan te sluiten op de beroepspraktijk (en vanwege de tekorten op de onderwijsarbeidsmarkt) besteden zowel opleidingen als scholen meer aandacht aan competentiegericht opleiden en beoordelen. Het uitgangspunt bij competentiegericht opleiden en beoordelen is het beroepsprofiel. Het gaat hierbij om de vraag welke taken een leraar in de praktijk moet verrichten en wat hij daarvoor moet weten en kunnen. Het integreren van kennis, vaardigheden en houdingen gericht op professioneel handelen is het leidende principe.

De gedachte achter competentiegericht opleiden, zoals opgevat door de lerarenopleidingen, is dat door het opleidingsprogramma te beschrijven in termen van competenties er veel meer rekening wordt gehouden met de eisen die de toekomstige beroepspraktijk aan de afgestudeerden stelt.<sup>10</sup> Het ligt dan voor de hand om bij de beoordeling van de student niet alleen te kijken naar de beheersing van de kennis, maar ook naar het handelen van de student in een authentieke (levensechte) beroepssituatie. In zo'n beoorde-

lingssituatie kan de student laten zien dat hij zich kennis en vaardigheden heeft eigen gemaakt en dat hij deze kan vertalen in een adequate manier van handelen. Daarnaast biedt competentiegericht beoordelen het voordeel dat ook elders verworven competenties in de beoordeling betrokken kunnen worden.

## 2.2 Het beleid en de cijfers

In deze paragraaf gaat de raad in op het overheidsbeleid ten aanzien van duale opleidingstrajecten in het algemeen, en specifiek de ontwikkeling van opleiden in de school. Daarna geeft hij kort aan wat de verschillen zijn tussen duaal leren en de stagevariant.

### *De ontwikkeling van duale trajecten*

Er lijkt een wisselwerking te zijn tussen het ontstaan van duale opleidingsvarianten en de aandacht voor competentiegericht opleiden in het (reguliere) hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs. Duaal leren op de werkplek wordt weer in toemende mate gezien als een essentieel onderdeel van beroepsopleidingen, omdat het een motiverende leerroute is voor studenten om al werkend te leren.<sup>11</sup> In de duale studievariant worden periodes op school afgewisseld door werkperiodes in de praktijk. Binnen de beroepskolom (vmbo, mbo, hbo) en het wo wordt gewerkt aan uitbreiding van duale trajecten. Duaal leren is in het wetenschappelijk onderwijs sinds 2001 uit de experimentele fase en is thans een normale leerroute.<sup>12</sup> In het plan van aanpak *Leren en werken* richt de overheid zich vooral op het stimuleren van duale trajecten in het vmbo en mbo, maar geeft ze aan ook voor de sector hoger onderwijs te streven naar circa 2000 meer duale opleidingen dan er nu zijn.<sup>13</sup>

In het hbo was de duale studievariant nog geen tien jaar geleden een noviteit, maar in 2003 waren er al rond de vijftig duale hbo-opleidingen. Hbo-studenten werken in een duaal traject tot bijna de helft van hun studietijd bij een bedrijf of instelling. Ze krijgen vaak een arbeidsovereenkomst en een salaris. Het doel is dat studenten op deze manier veel diepgaander kennismaken met de praktijk. Duale trajecten mikken vaak op de betere studenten, die bedrijven graag aan zich te binden, liefst nog voordat zij de arbeidsmarkt betreden. De opleidingen en bedrijven verwachten – niet ten onrechte zo blijkt uit evaluaties – dat de werkperiodes in de beroepspraktijk voor studenten interessanter zijn dan de traditionele stages. Duale leerwegen sluiten aan bij de behoefte van een groep studenten om niet alleen in de schoolbanken te zitten, maar ook al in de praktijk werkzaam te zijn. Een andere reden voor studenten om werken en leren te combineren, is studieschulden te voorkomen.<sup>14</sup>

### *Duaal leren versus stage*

Er bestaat een duidelijk onderscheid tussen een werkperiode bij een duale opleiding en de stagevariant bij een voltijdopleiding. In het evaluatierapport over experimenten met duale opleidingen in het wetenschappelijk onderwijs van de Inspectie van het Onderwijs komt onder andere naar voren dat er niet alleen een verschil is in de vorm en de inhoud van de opleiding, maar ook in de kwaliteit en intensiteit. In tabel 1 zijn de verschillen tussen duaal leren en de stagevariant in het wetenschappelijk onderwijs op een rij gezet.<sup>15</sup>

**Tabel 1: Duaal leren versus stagevariant in het wetenschappelijk onderwijs**

	<b>Duaal leren</b>	<b>Stagevariant</b>
<i>Niveau</i>	masterniveau	masterniveau
<i>Doel</i>	onderdeel van de opleiding	oriëntatie
<i>Afstemming studietraject</i>	meestal wel	meestal niet
<i>Aard werkzaamheden</i>	regulier	additioneel
<i>Begeleiding</i>	geformaliseerd	variabel
<i>Stimulering onderwijsinnovatie</i>	ja	nee
<i>Duur</i>	langere periode	korte periode
<i>Honorering in studiepunten</i>	ja	ja
<i>Vorm</i>	leerarbeidsovereenkomst	stageovereenkomst
<i>Salaris</i>	redelijk tot hoog	laag
<i>Kosten</i>	hoog	laag

*Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2001*

#### *Overheid stimuleert opleiden in de school*

De overheid heeft sinds 2000 het opleiden van leraren in de school gestimuleerd. In de eerste plaats heeft de overheid – voornamelijk vanwege de problemen op de onderwijs-arbeidsmarkt – de mogelijkheid gecreëerd voor mensen met een diploma hoger onderwijs om op basis van de Interimwet zij-instroom te gaan werken in het primair of het voortgezet onderwijs. Voor scholen betekende dit dat zij een rol kregen in het opleiden van personeel binnen de eigen organisatie. Deze opleidingsroute heeft ook voor andere doelgroepen dan de zij-instromer de weg geopend om in het onderwijs te gaan werken.

#### **Interimwet zij-instroom**

Enkele jaren geleden heeft het ministerie van OCW - mede vanuit het oogpunt van het te verwachten lerarentekort - het initiatief genomen nieuwe doelgroepen te interesseren voor een baan in het onderwijs. Sinds 2000 is daarom de Interimwet zij-instroom leraar primair en voortgezet onderwijs in werking. Deze wet maakt het mogelijk via andere wegen dan de gebruikelijke (middelbare school – lerarenopleiding – onderwijs) leraar te worden. Mensen die via deze alternatieve route tot leraar worden opgeleid, heten zij-instromers. Zij kunnen op basis van elders verworven competenties een tijdelijke aanstelling als leraar krijgen, op voorwaarde dat zij zich binnen twee jaar bijschoolen en kunnen aantonen dat zij aan de geldende bekwaamheidseisen voldoen.

Daarnaast heeft de overheid met opleiden in de school willen stimuleren dat scholen en instellingen zich gaan ontwikkelen tot moderne arbeidsorganisaties. De idee hierachter is dat het opleiden in de school als een soort vliegwiel kan fungeren om de professionele ontwikkeling van leraren, de schoolontwikkeling, het personeelsbeleid en de lerarenopleiding aan elkaar te verbinden.

Concreet betekende dit dat opleiden in de school langs twee wegen werd bevorderd. Ten eerste door het laten ontwerpen van een training voor opleidingsdocenten en ten tweede

door het laten ontwikkelen van een keurmerk voor scholen die zich toeleggen op opleiden in de school.<sup>16</sup>

#### *Financiële middelen voor opleiden in de school*

Het ministerie van OCW heeft vanaf 2002 structureel middelen beschikbaar gesteld voor het aanstellen van opleidingsfunctionarissen op scholen voor primair onderwijs en voortgezet onderwijs en instellingen voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. De afgelopen jaren zijn er diverse pilot-projecten gestart om het opleiden in de school uit te voeren. Deze projecten zijn erop gericht scholen te ondersteunen bij de inrichting van een opleidingsinfrastructuur in de school. Hieronder volgt een overzicht van het aantal scholen/onderwijsinstellingen dat middels een subsidie met opleiden in de school is begonnen. Hierbij wordt opgemerkt dat er ook scholen zullen zijn die zonder subsidie-middelen met opleiden in de school zijn gestart. Uit tabel 2 blijkt dat sinds 2002 een toenemend aantal scholen voor primair en voortgezet onderwijs en bve-instellingen gebruik heeft gemaakt van de stimuleringsmiddelen om in de school een infrastructuur in te richten voor schoolgebonden opleidingstrajecten.

**Tabel 2: Aantal scholen dat gebruik heeft gemaakt van de subsidieregeling om een infrastructuur voor opleiden en begeleiden van aankomende leraren op te zetten**

	<b>Eerste tranche (2002-2004)</b>	<b>Tweede tranche (2004-2006)</b>	<b>Totaal</b>
<b>Primair onderwijs</b>	111 besturen (350 scholen)	223 besturen (731 scholen)	334 besturen (1081 scholen)
<b>Speciaal (basis)onderwijs</b>	207 scholen	-	207 scholen
<b>Voortgezet onderwijs</b>	56 besturen (175 scholen)	31 besturen (60 scholen)	87 besturen (235 scholen)
<b>Bve</b>	7 instellingen	13 instellingen	20 instellingen

*Bron: Ministerie van OCW, 2005a*

#### *Voortgangsrapportage*

Uit een evaluatie van het EPS in 2002 naar duaal opleiden, waarbij vijf goede opleidingspraktijken nader zijn bekeken, blijkt onder meer dat er in de verhouding tussen de lerarenopleiding en de school een verschuiving heeft plaatsgevonden.<sup>17</sup> De school, als vragende partij, is steeds meer als leer-werkplek gaan fungeren, terwijl de betrokken opleiders van de lerarenopleiding steeds meer verschillende en op maat gesneden opleidingstrajecten (zijn) gaan ontwikkelen die voldoen aan de verlangens van de scholen. Daardoor zijn niet alleen de inhoud en de structuur van de opleiding veranderd, maar is ook de ontwikkeling van een nieuwe opleidingsdidactiek in gang gezet. Verder blijkt uit de evaluatie dat studenten in schoolgebonden opleidingstrajecten relatief snel worden opgeslokt door de veelheid van taken en nieuwe ervaringen die het werken in de school met zich meebrengt, en dus te weinig toekomen aan het verdiepen van hun ervaringen.<sup>18</sup> De auteurs van de evaluatie concluderen dan ook dat schoolgebonden opleiden een rela-



tief nieuw fenomeen is binnen de Nederlandse onderwijsinstellingen, dat voor een deel nog in de kinderschoenen staat.

## 2.3 Motieven voor opleiden in de school

Om een goed beeld te krijgen van de beweegredenen van de school, de lerarenopleiding en de student om te kiezen voor opleiden in de school, is de raad op zoek gegaan naar hun motieven. Daarnaast heeft de raad gekeken naar de momenteel bekende risico's. De hier weergegeven motieven en risico's zijn voor een deel verzameld via een eigen literatuurinventarisatie. Daarnaast zijn diverse tijdschriften geraadpleegd waarin de onderwijspraktijk centraal staat.

Verskillende maatschappelijke ontwikkelingen<sup>19</sup> en veranderingen in de taakopvatting en beleidsuitvoering van de centrale overheid zijn belangrijke oorzaken voor veranderingen in het onderwijs en in de organisatie van het primaire leerproces. In de afgelopen decennia is de rol van de overheid ten aanzien van het onderwijs sterk veranderd. Er is niet alleen sprake van nieuwe sturingsvormen en samenwerking met andere actoren, zoals het bedrijfsleven, de beroepsgroepen en andere maatschappelijke sectoren. Ook hebben vermindering van wet- en regelgeving (deregulering) en decentralisatie van het beleid gezorgd voor een vergroting van de autonomie van de onderwijsinstellingen. Onderwijsinstellingen zijn in toenemende mate zelf verantwoordelijk voor de invulling van het onderwijsconcept en voor het integrale opleidings- en personeelsbeleid. Tegen deze achtergrond kunnen de motieven van de verschillende actoren rond opleiden in de school begrepen worden.

### *Motieven van de school*

- Opleiden in de school voorziet scholen in hun behoefte aan onderwijspersoneel. Scholen voor het primair en voortgezet onderwijs kunnen meteen profiteren van 'extra handen' in de klas. Bovendien heeft een opleidingsfunctionaris in school een goed zicht op competenties en ambities van aankomende leraren. Deelname aan opleiden in de school biedt garantie op goed opgeleid personeel in de school. Met andere woorden: het kan een kweekvijver met nieuw talent vullen.
- Voor scholen kan het opleiden in de school – en daardoor het aangaan van een samenwerkingsrelatie met de lerarenopleiding – mogelijkheden bieden een grotere rol te spelen in de opleiding van leraren.
- Scholen met een eigen schoolprofiel (onderwijsconcept) kunnen opleiden in de school inzetten voor het realiseren van het schoolbeleid en de eisen die daaruit voortvloeien voor het onderwijspersoneel.
- Opleiden in de school is interessant omdat scholen op die manier opleidingsexpertise in de school ontwikkelen waarmee ze hun zittende personeel kunnen bijscholen en verder kunnen helpen ontwikkelen. Opleiden in de school is dus niet alleen een impuls voor de opleiding van nieuw onderwijspersoneel. De hele school heeft er baat bij (schoolontwikkeling).

### **Basisschool leidt nieuw personeel zelf op**

#### *Pabo-studenten vanuit de praktijk opgeleid*

Sinds 2001 neemt De Tafelronde aan het prof-project ofwel het Professional School Development-project deel. Professional School Development is een Amerikaans idee om pabo-studenten vanuit de praktijk op te leiden, in dit geval vanuit een basisschool in Amersfoort. Samen met hogeschool Domstad uit Utrecht en twee andere basisscholen geeft De Tafelronde vorm aan het project. Schoolleider Henk Jacobs vertelt: "We zijn zonder een lange theoretische voorbereiding gestart vanuit het idee dat de praktijk ons zal leren. Zes derdejaarsstudenten van de hogeschool draaien een heel jaar mee. Drie dagen werken ze in de verschillende groepen. Op de vierde dag maken ze de opdrachten van de hogeschool, die meestal gekoppeld zijn aan de onderwerpen van de lessen op school. Zo snijdt het mes aan twee kanten. De vijfde dag is een terugkomdag op de pabo. Met de vakdocenten daar bespreken de studenten de ontwikkelingen, en stellen zo nodig hun werkwijze bij."

#### *Uitzicht op een aanstelling*

De basisschool stelt de studenten aan als onderwijsassistent, en betaalt hen uit de SPS-gelden (Schoolbudgetten, Personeelsbeleid en Schoolontwikkeling). Aan het begin van het volgende schooljaar wisselen ze van school en schoolbestuur. "Het experiment loopt nu anderhalf jaar. Ze studeren de komende maanden af en hebben al een baan bij een van beide stichtingen in het vooruitzicht. Ze hebben immers een schat aan praktijkervaring opgedaan en zijn daarom heel goed voorbereid op een onderwijsbaan."

Bron: [www.sboinfo.nl](http://www.sboinfo.nl)

#### *Motieven van de lerarenopleiding*

- Het opleiden in de school is voor de lerarenopleiding een ingang om te werken aan de kwaliteitsverbetering van de opleiding.
- Het opleiden in de school is voor de lerarenopleiding interessant omdat daardoor een goede en duurzame relatie met de scholen en onderwijsinstellingen kan ontstaan.
- Door de ontwikkeling van opleiden in de school beschikken de opleidingen steeds over een actuele inbedding van de opleiding van leraren in de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld veranderende leerlingenpopulatie, ontwikkeling leergebieden).
- Opleiden in de school biedt voor de opleidingen een ingang bij de scholen om opleidingsactiviteiten te relateren aan nascholingsactiviteiten en onderzoeksactiviteiten (realiseren van een kenniscyclus).

### **Leren door participeren**

"De aanduiding 'opleiding *in* de school' geeft in de kern precies het belang aan van schoolgebonden opleiden. Het gaat om leren door participeren in betekenisvolle contexten. En uiteraard dient dat in een partnership van school en opleidingsinstituut te gebeuren."

“In het creëren van zo’n professionele leergemeenschap zou het opleidingsinstituut dat de lerarenopleiding samen met de betreffende school verzorgt, een duidelijke rol moeten spelen.”

“We denken dan in het bijzonder aan het inbrengen van vakdidactische expertise, ontwerpexpertise en onderzoeksexpertise.”

*Bron: Ten Dam en Van Alebeek, 2005*

#### *Motieven van de student*

- De leraar in opleiding krijgt de kans om praktijknabij te leren, waardoor de kloof tussen theorie en praktijk kleiner wordt (geen praktijkschok). Datgene wat de lio op de opleiding (theorie) leert, kan hij of zij in de praktijk direct toepassen en uitproberen. Hierdoor raakt theorie meer verbonden met het handelen in de praktijk (integratie van kennis, vaardigheden en attitudes).
- Opleiden in de school heeft veelal de vorm van ‘betaald leren’ (lio als werknemer).
- Opleiden in de school vergroot de kans op een baan.
- Opleiden in de school biedt meer mogelijkheden om een scholingstraject te ontwikkelen dat toegesneden is op de individuele behoeften en wensen van de student (maatwerk).
- Opleiden in de school biedt de student meer mogelijkheden zelf sturing te geven aan zijn leerproces.<sup>20</sup>
- Opleiden in de school biedt de student de mogelijkheid in contact met andere leraren snel en gemakkelijk ervaringen uit te wisselen.

#### **Een beginnende leraar leert de kneepjes van een ervaren leraar**

“Als je net begint heb je gewoon een aanspreekpunt nodig, iemand op wie je kunt terugvallen. Ik vind mijn coach heel inspirerend. Ik kan zo ontzettend veel van haar leren. Ik zie haar ook als voorbeeld: zo zou ik over tien jaar willen zijn.”

*Bron: NRC Handelsblad, 11 juni 2005*

#### *Wat zijn de risico’s?*

- Een risico van een schoolgebonden opleidingstraject is dat de reflectie op het eigen handelen en het leren van de student erbij inschiet.
- De professionele kennisbasis ten aanzien van de vakinhoud en vakdidactiek krijgt mogelijk minder expliciete aandacht dan de pedagogisch-didactische.
- Het risico bestaat dat de student specifiek wordt opgeleid voor één bepaalde schoolfase of één bepaald schooltype en niet voor meerdere. Kortom: het civiele effect moet bij schoolgebonden opleidingstrajecten expliciet gewaarborgd zijn.
- De kwaliteit van schoolgebonden opleidingstrajecten valt of staat met de kwaliteit van de leerwerkplek (inclusief de kwaliteit van de opleidingsfunctionarissen in de school en de samenwerking met de lerarenopleiding).

- Het risico bestaat dat er in de school (en binnen het lerarenteam) onvoldoende innovatief vermogen is om nieuwe leraren het goede voorbeeld te geven. Dit kan ertoe leiden dat de intern opgeleide leraren een beperkt 'repertoire' hebben om leerlingen uitdagend en op verschillende leerlingen toegespitst onderwijs te geven.<sup>21</sup>

#### *Hoe nu verder?*

De raad heeft in dit hoofdstuk duidelijk gemaakt dat opleiden in de school een steeds belangrijkere opleidingsvariant is geworden. Daarnaast heeft hij geschetst wat er is voorafgegaan aan opleiden in de school, en welke ontwikkelingen er zijn geweest in het beleid. Ook is de raad ingegaan op de knelpunten en het gegeven dat opleiden in de school nog in de kinderschoenen staat. De raad vindt dat er duidelijke voorwaarden moeten komen voor opleiden in de school. In het volgende hoofdstuk kijkt de raad eerst naar ervaringen in andere landen en sectoren. Daarna formuleert de raad voorwaarden waaraan schoolgebonden opleidingstrajecten volgens hem moeten voldoen.

## 3 Leren van anderen

Opleiden in de school is geen uniek Nederlands verschijnsel; in andere landen bestaan vergelijkbare opleidingstrajecten. Ook in andere sectoren van de arbeidsmarkt en in de onderwijssector zijn ervaringen opgedaan met het opleiden van personeel op de werkplek. Dit hoofdstuk beschrijft die ervaringen. Ze leren dat opleiden in de school vraagt om de nodige voorzichtigheid.

### 3.1 Leren van andere landen

In deze paragraaf bespreekt de raad de ervaringen in andere landen. De bespreking verloopt aan de hand van verschillende modellen, waarbij de organisatie van het opleiden in de school, en dan vooral de verdeling van verantwoordelijkheden en taken, als uitgangspunt is genomen.

#### *Vijf modellen om leraren op te leiden*

De Onderwijsraad heeft een studie laten uitvoeren naar ervaringen met opleiden in de school in Nederland, Duitsland, Frankrijk, Engeland, Zweden en Canada.<sup>22</sup> Deze studie onderscheidt vijf opleidingsmodellen, c.q. samenwerkingsvormen tussen scholen en lerarenopleidingen. Buitink en Wouda beschreven de volgende vijf modellen van samenwerking bij het opleiden in de school.<sup>23</sup> De modellen variëren van de school als werkplek of stageplek, tot het opleiden in de school.

#### *1 Model A: de school als werkplek (schoolstagemodel)*

In dit model is de school de werkplek waar de op te leiden leraar in de praktijk functioneert. Hij wordt daarbij begeleid door een ervaren leerkracht annex collega. Alle andere opleidingsactiviteiten liggen bij het instituut voor de lerarenopleiding. De coach wordt getraind door het opleidingsinstituut. Er is geen sprake van een opleider in school.

Vrijwel alle lerarenopleidingen in de verschillende landen kennen een variant met een beperkte duale component in de zin dat studenten tijdens hun opleiding een of meer stages volgen op een school. Daarbij worden zij begeleid door een leraar van de school die optreedt als coach, en die getraind wordt door het opleidingsinstituut. Alle andere opleidingsactiviteiten vinden plaats op de lerarenopleiding.

In Duitsland en Frankrijk is dit het dominante model, met dien verstande dat studenten in het laatste jaar van hun opleiding wel een salaris ontvangen. Dit salaris wordt echter betaald door de overheid, evenals de vergoeding die de begeleidende docenten ontvangen, zodat dit geen financiële belemmering voor de school vormt.

#### *2 Model B: school met een centrale begeleider (coördinatormodel)*

Dit model is een variant van model A. Het verschil zit erin dat de school voor de begeleiding van de op te leiden leraar één ervaren collega aanwijst die als centrale begeleider

optreedt. Deze heeft dan als mogelijke taken het verzorgen van delen van de begeleiding van de lio's, het coachen van de begeleiders van de lio's en het coördineren van die begeleiding.

Het coördinatormodel is een variant van het stageschoolmodel, met als verschil dat er een grotere rol is weggelegd voor de stageschool. Een centrale begeleider op de school coacht de begeleiders van de lio's en coördineert de begeleiding. In toenemende mate zijn dat speciaal door de lerarenopleiding getrainde schoolopleiders. Deze mensen zijn in dienst van de school en zijn speciaal belast met de opleidingsfunctie. De begeleiding van de aanstaande leraren gebeurt soms echter ook onder gezamenlijke begeleiding van een instituutsbegeleider (die een deel van zijn of haar tijd op de school doorbrengt) en een personeelslid van de school dat speciaal met deze taak is belast.

Dit model wordt alleen in Engeland en Nederland structureel gebruikt. In Duitsland is wel een ontwikkeling in deze richting gaande. In sommige andere landen, zoals Frankrijk, is dit model niet goed toepasbaar. Daar worden lio's door de overheid verdeeld over alle scholen die vacatures hebben in plaats van op scholen met specifieke opleidingsexpertise.

### *3 Model C: de opleider in de school als opleider van professionals (partnermodel)*

In dit model is de school medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. Naast het coachen van de op te leiden leraar verzorgt de school een deel van de opleiding. Hiertoe stelt de school een of meer opleiders binnen de school aan. De opleiders nemen opleidingsonderdelen voor hun rekening, verzorgen supervisie over de op te leiden leraren, richten zich op de professionele ontwikkeling van de op te leiden leraar en verzorgen de training en begeleiding van de coaches die in de school werkzaam zijn. De school is met het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor de inrichting van de opleiding. Het opleidingsinstituut verzorgt de vakdidactische en meer conceptuele thema's binnen de opleiding, en is in het geval van de initiële opleiding van lio's gericht op de studievoortgang van elke op te leiden leraar.

Bij het partnermodel is de school medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. Naast de begeleiding van de lio verzorgt de school ook een deel van de opleiding. De vakdidactische en meer conceptuele onderdelen van de opleiding blijven echter in handen van de lerarenopleiding.

Ook dit model komt vaak voor in Engeland en ook steeds meer in Nederland. In de andere onderzochte landen komt het slechts sporadisch voor. In Zweden lijken zulke samenwerkingsmodellen bijvoorbeeld niet goed van de grond te komen.

### *4 Model D: de opleider in de school als leider van een opleidingsteam in de school (netwerkmodel)*

In dit model is de school medeverantwoordelijk voor het curriculum van de opleiding. De school heeft een opleidingsteam bestaande uit (een) opleider(s) op school en coaches die vakdidactisch geschoold zijn. Dit team verzorgt de delen van de opleiding die gericht zijn op het concrete handelen van de leraar en de professionele ontwikkeling van de op te leiden leraar. Het opleidingsinstituut verzorgt de meer conceptuele en schooloverstijgende kanten van de opleiding. De samenwerking tussen de opleidingsteams en het opleidingsinstituut is zeer intensief. Naast het verzorgen van onderwijs ontwikkelt het

opleidingsinstituut vakdidactiek en algemene onderwijskunde en doet het onderzoek ten behoeve van de vakdidactiek en de opleiding van leraren of opleidingsdidactiek. In het geval van de initiële opleiding van lio's is het instituut voor de lerarenopleiding ook verantwoordelijk voor de studievoortgang van de op te leiden leraren.

Het netwerkmodel is een variant op het partnermodel, waarbij de school beschikt over een opleidingsteam bestaande uit een of meer opleiders en vakdidactische geschoolde begeleiders van de leraren in opleiding. De lerarenopleiding blijft verantwoordelijk voor de schooloverstijgende en meer conceptuele onderdelen van de opleiding, maar de samenwerking met het opleidingsteam van de school is zeer intensief.

Dit model komt voor in Engeland, in de Canadese provincie British Columbia en af en toe in Nederland. In Nederland gaat het nog om pilots in het voortgezet onderwijs zoals op de Brabantse OMO-scholen.

#### 5 *Model E: opleiden door de school (school-als-opleidingmodel)*

In dit model verzorgt de school de hele opleiding. De opleiding functioneert dan als een soort tweedelijnsinstituut en richt zich op het opleiden van de opleiders in school en op de ontwikkeling van vak- en opleidingsdidactiek.

In het meest vergaande model vindt de hele opleiding op school plaats, en richt het opleidingsinstituut zich vooral op het (bij)scholen van de opleiders op school en het ontwikkelen van vakdidactiek.

Alleen in Engeland en de Canadese provincie British Columbia komt een vergaande vorm van opleiden in de school voor, waarbij lerarenopleidingen verplicht zijn samenwerkingsovereenkomsten te sluiten met scholen en daarbij afspraken te maken over de verdeling van taken en middelen.<sup>24</sup> In Engeland geldt deze vorm van opleiden in de school overigens alleen voor éénjarige universitaire opleidingen, zodat de aanstaande leraren tijdens hun opleidingsfase in de school niet meer vakinhoudelijk hoeven te worden geschoold. Voor het primair onderwijs is nog wel enige inhoudelijke verbreding nodig. Om die reden is de wettelijke minimale opleidingstijd die op school moet worden doorgebracht voor het basisonderwijs lager dan voor het secundair onderwijs: 18 in plaats van 24 weken.

In British Columbia gaat het om enkele consortia van scholen die bij gebrek aan een lerarenopleiding in de buurt een deel van de opleiding lokaal uitvoeren. In Engeland hoeven deze consortia voor School Centred Initial Teacher Training (SCITT) zelfs niet samen te werken met een lerarenopleiding. In de praktijk gebeurt dit meestal wel, omdat de scholen er onvoldoende in slagen genoeg aandacht te geven aan het opleiden van leraren. Dit komt wellicht doordat de kernactiviteit van scholen het onderwijzen van leerlingen blijft en niet het opleiden van leraren. Dit is een belangrijk gegeven, want het maakt duidelijk dat er op de opleidingsscholen weinig aandacht is voor een bredere onderwijskundige en didactische context, waardoor de verdieping uit de lerarenopleiding verdwijnt. Er lijkt ook sprake te zijn van een zeker conservatisme bij leraren in opleiding in het vasthouden aan traditionele lespatronen.

Volgens Edwards laten de ervaringen in Engeland zien dat opleiden in de school een behoorlijke omslag vraagt in het denken van de mentoren op school.<sup>25</sup> Uit inhoudsanalyses van mentorgesprekken blijkt dat opleiders in de school vooral bezig zijn met de wijze waarop een leraar in opleiding het lesplan afwerkt, en minder oog heeft

voor zijn of haar professionele ontwikkeling. Edwards noemt verder het voorbeeld van Professional Development Schools in de Verenigde Staten. Deze vergaande vorm van samenwerking lijkt te veel te vragen van scholen en lerarenopleidingen, en is bovendien zeer kostbaar.

Tabel 3 geeft een overzicht van de landen waar deze modellen voorkomen.

<b>Tabel 3: Modellen voor opleiden in de school</b>					
	<b>Stageschool-model</b>	<b>Coördinator-model</b>	<b>Partner-model</b>	<b>Netwerk-model</b>	<b>School –als-opleiding-model</b>
<b>Nederland</b>	komt veel voor, vooral ook in eerde-rejaarsstages	komt regelmatig voor en aantal groeit	komt regelmatig voor en aantal groeit	komt sporadisch voor in pilots, vooral voortgezet onderwijs in school of education en OMO-scholen	
<b>Canada</b>	komt veel voor	komt sporadisch voor	komt sporadisch voor	komt voor in British Columbia	komt sporadisch voor in British Columbia
<b>Duitsland</b>	komt veel voor	komt sporadisch voor	komt sporadisch voor		
<b>Engeland</b>	komt nog voor, maar steeds minder	komt veel voor	komt veel voor	komt regelmatig voor in de Training Schools	komt sporadisch voor in de SCITT-schools
<b>Frankrijk</b>	komt veel voor	komt sporadisch voor	komt sporadisch voor		
<b>Zweden</b>	komt veel voor	komt sporadisch voor	komt sporadisch voor		
<i>Bron: Deinum, Maandag, Hofman &amp; Buitink, 2005</i>					

Uit ander onderzoek blijkt dat een combinatie van lerarenopleiding en opleidingsschool ‘betere’ leraren oplevert dan de situatie waarin alleen een school of alleen een opleiding verantwoordelijk is.<sup>26</sup>



### **Empirische onderbouwing van werkplekleren ontbreekt**

“Onderzoeksresultaten in Amerika en Engeland naar het opleiden in de school laten een genuanceerd beeld zien. In Nederland worden echter zonder veel empirische onderbouwing allerlei vormen van werkplekleren ingevoerd.”

*Bron: Geldens, Popeijus & Bergen, 2003*

#### *Waarborging kwaliteit aankomende leraren*

Duitsland, Frankrijk en Engeland werken met een externe examencommissie die aankomende leraren toetst buiten de lerarenopleidingen om. Voor alle externe examencommissies geldt dat leraren van de lerarenopleidingen bij deze commissies betrokken worden. Canada en Zweden kennen net als Nederland een examencommissie binnen de lerarenopleiding. Voor het praktijkdeel geldt dat in Engeland, Frankrijk en Duitsland de school betrokken wordt bij de centrale examinering, doordat hun advies gevraagd wordt over de praktische competenties van de leraar in opleiding. Alleen in Frankrijk en Engeland is die rol formeel geregeld. In Nederland en Zweden hebben scholen veelal alleen een adviserende rol als het gaat om de evaluatie van de praktische competenties van leraren in opleiding. Bij sommige ulos hebben schooldocenten zitting in de examencommissie.

#### *Tijdelijke bevoegdheid*

In sommige landen is sprake van een tijdelijke bevoegdheid, die pas wordt omgezet in een permanente bevoegdheid nadat een of meer jaren succesvol is lesgegeven. Na de formele lerarenopleiding volgt bijvoorbeeld in Engeland en Frankrijk een inductiefase waarin een beginnend leraar onder begeleiding aan de slag gaat en tijd is ingeruimd voor aanvullende scholing.

#### *Aanvullende toelatingsvoorwaarden*

Sommige landen kennen ook aanvullende toelatingsvoorwaarden voor de lerarenopleiding. Zo moeten aankomende studenten van de lerarenopleiding in Engeland voor Engels en wiskunde minimaal eindexamen op C-niveau hebben gedaan. Voor de opleiding tot leraar in het primair onderwijs geldt die eis ook voor één van de science-vakken. Daarnaast wordt met elke kandidaat een intakegesprek gevoerd om te kijken naar zijn/haar geschiktheid en motivatie voor het leraarsberoep.

#### *Een eenjarige lerarenopleiding na de bachelor- of masteropleiding*

Een andere manier om de vakinhoudelijke kwaliteit te waarborgen is door leraren op te leiden via het zogenoemde ulo-model. Na het afronden van een bachelor- of masteropleiding volgen studenten een eenjarige lerarenopleiding. Het voordeel van deze structuur is dat studenten een vakstudie achter de rug hebben wanneer zij aan de lerarenopleiding beginnen. Studenten worden in Engeland financieel geprikkeld om in plaats van de undergraduate lerarenopleiding een universitaire lerarenopleiding te volgen, bijvoorbeeld met extra studiefinanciering. De meeste aankomende leraren kiezen dan ook voor de universitaire lerarenopleiding. In Frankrijk is dit zelfs de enige manier om leraar te worden. Daar moeten studenten een bachelorsdiploma in een vak behalen alvorens (na een strenge selectie) eventueel te worden toegelaten tot een tweejarige lerarenopleiding.

### *Aanvullende eisen kunnen ook een drempel zijn om voor het lerarenberoep te kiezen*

Het lijkt voor de hand te liggen dat de kwaliteit van leraren kan worden verhoogd door strenge toelatings- en bevoegdheidseisen. Toch kunnen zulke eisen de instroom van leraren ook bedreigen, zoals blijkt uit Amerikaans onderzoek.<sup>27</sup> Het volgen van een lerarenopleiding na het afronden van een bachelor- of masteropleiding is bijvoorbeeld een tijdrovende extra investering.<sup>28</sup> Dit kan potentiële leraren met goede arbeidsmarktperspectieven doen besluiten een ander beroep te kiezen. Opleiden in de school kan een manier zijn deze kosten en daarmee de drempel voor talentvolle leraren te verlagen.

### *Ervaring opdoen in verschillende scholen*

Om de brede inzetbaarheid van de toekomstige leraar te garanderen is het daarnaast van belang dat een student ervaring opdoet op verschillende scholen, maar in ieder geval op verschillende afdelingen/schooltypen. In Engeland is een aanstaande leraar bijvoorbeeld verplicht praktijkervaring op te doen op minimaal twee scholen.

In de bestaande vierjarige hbo-lerarenopleiding in Nederland volgt de student ook meerdere stages op verschillende scholen. Bij de eenjarige universitaire lerarenopleiding is vaak sprake van een stage op één school. Wel is het mogelijk tijdens de vakinhoudelijke vooropleiding ook een kennismakingsmodule te volgen, waarin de student kennis maakt met het docentschap en een stage loopt.

Als een student alleen in aanraking komt met een bepaald schooltype bestaat het gevaar dat hij of zij eenzijdige ervaring opdoet die op een andere school minder goed bruikbaar is, bijvoorbeeld wanneer iemand alleen op een gymnasium of op een Montessori-school heeft lesgegeven. In de beroepspraktijkovereenkomst zou daarom kunnen worden opgenomen dat de student praktijkervaring doet op meerdere scholen (bijvoorbeeld binnen hetzelfde schoolbestuur of samenwerkingsverband) of op andere vestigingen of afdelingen van dezelfde school.

### *Reflectie*

Hierboven heeft de raad de buitenlandse ervaringen met opleiden in de school beschreven, met het oog op het verder ontwikkelen van schoolgebonden opleidingstrajecten in Nederland.<sup>29</sup> De buitenlandse ervaringen geven aanleiding tot de volgende bespiegelingen.

- In de meeste landen worden scholen vooral gezien als los van de lerarenopleiding staande stageplaatsen. Er is volgens Deinum, Maandag, Hofstra en Buitink nauwelijks sprake van integratie tussen opleiding en school.<sup>30</sup> Alleen in Engeland, British Columbia (Canada) en in mindere mate Nederland komen verschillende opleidingsmodellen voor waarbij scholen betrokken worden bij het opleiden van leraren. Overigens is men in alle onderzochte landen op zoek naar samenwerkingsmodellen die een stap verder gaan dan de school als stagewerkplek.
- Uit onderzoek blijkt dat een combinatie van lerarenopleiding en opleidings-school 'betere' leraren oplevert dan de situatie waarin alleen een school of alleen een opleiding betrokken is. In gevallen waar scholen de hele opleiding van leraren voor hun rekening nemen, is weinig aandacht voor het verwerven van een bredere onderwijskundige en didactische kennisbasis, waardoor de ver-

dieping uit de lerarenopleiding wordt gehaald. Dit is niet verwonderlijk, want scholen hebben het onderwijzen van leerlingen als primaire taak; de begeleiding van aankomende leraren blijft een bijzaak. Dit geeft ook meteen het kernprobleem aan van opleiden in de school: een opleider in de school houdt zich niet alleen bezig met het begeleiden van een leraar in opleiding, maar vooral (en in de eerste plaats) met het onderwijzen van leerlingen.

- Opleiden in de school lijkt vooral geschikt voor het eind van de opleiding, waar het accent op de praktijk ligt. In landen waar sprake is van opleiden in de school, blijft dit meestal beperkt tot de eenjarige universitaire lerarenopleiding. De ulo of hbo-lerarenopleiding speelt dus een belangrijke rol bij het leggen van een vakinhoudelijke basis en een onderwijskundige en (vak)didactische kennisbasis.

Het verbreden van de inzetbaarheid van aankomende leraren is een extra argument om niet de hele opleiding in één school te laten volgen. Het lijkt verstandiger studenten in ieder geval in de eerste jaren van hun opleiding een brede basis te geven met stages op verschillende scholen. Dit voorkomt dat leraren bijvoorbeeld alleen op een bepaald schooltype kunnen lesgeven.

- Waarborging van de kwaliteit van afgestudeerden is een taak van de lerarenopleiding of van een externe examencommissie. In Zweden vindt de examinering net als in Nederland plaats door de lerarenopleidingen zelf. In Duitsland, Engeland en Frankrijk moeten externe examens zorgen voor waarborging van de kwaliteit van de afgestudeerden. De rol van de school bij de beoordeling van de lio's is beperkt; het eindoordeel ligt bij de lerarenopleiding.

### 3.2 Leren van andere sectoren

In deze paragraaf gaat de raad na welke ervaringen er zijn met het opleiden op de werkplek in het midden- en kleinbedrijf, de accountancy, de gezondheidszorg en het middelbaar beroepsonderwijs (beroepsbegeleidende leerweg).

#### *Midden- en kleinbedrijf (MKB)*

In MKB-bedrijven heeft het werkplekleren in vergelijking met de formele bedrijfsopleiding – die door de werkgever wordt ondersteund in de vorm van tijd en geld – de overhand. Onderzoek naar leerbehoeften bij werknemers toont aan dat zij 'on-the-job'-training beschouwen als de belangrijkste activiteit voor leren, training en ontwikkeling.<sup>31</sup> Met 'on-the-job'-training wordt bedoeld dat mensen in een werksituatie leren zonder dat zij zich ervan bewust zijn dat ze leren. Leren vindt dan op een informele wijze plaats. Werkplekleren wijkt af van werkplekopleiden of opleiden op de werkplek. Het laatste houdt in dat mensen leren op de werkplek én op de opleiding. Omdat het onderscheid tussen werkplekleren en werkplekopleiden klein is, worden de ervaringen van het MKB met werkplekleren hier toch als leerzaam beschouwd.<sup>32</sup>

Onderzoek naar redenen voor werkplekleren in het MKB laat zien dat managers werkplekleren in het MKB beschouwen als de "efficiëntste methode [...] om te bereiken dat nieuwe medewerkers op de juiste manier worden ingewerkt en [...] het bedrijf op haar

eigen unieke wijze kan blijven voldoen aan de specifieke eisen die de marktbranche, waarvoor wordt geproduceerd, stelt.” De opleidings- en ontwikkelingsactiviteiten, tegenwoordig aangeduid als ‘human resource management’, moeten dus in dienst staan van de problemen waarmee het bedrijf wordt geconfronteerd. Hierdoor krijgt het werkplekleren voor MKB-bedrijven een specifiek karakter en is het voor veel bedrijven een geschikte vorm van leren. Daarnaast spelen de flexibiliteit van leren op de werkplek wat betreft de tijdsindeling en kostenbeheersing een rol om voor deze vorm van scholing en opleiding te kiezen.<sup>33</sup>

Volgens Smits heeft de mogelijkheid voor bedrijven om trainings- en opleidingsprogramma’s bedrijfsspecifiek in te vullen een positief effect op het aanbod van leerplaatsen.<sup>34</sup> Zij wijst echter ook op het risico dat het bedrijf – om de investering in training veilig te stellen – een te grote nadruk legt op de bedrijfsspecifieke component ten koste van de algemene component. Wanneer er een relatief grote bedrijfsspecifieke component in het trainings- en opleidingsprogramma zit, vermindert dat volgens Smits “de waarde van de opleiding voor andere bedrijven en beperkt het de marktwaaarde van de opleiding, hetgeen onaantrekkelijk is voor de leerling.”

#### *Duale opleiding accountants*

Uit onderzoek naar verschillen tussen duaal opgeleide accountants en accountants die een voltijdse opleiding hebben gevolgd, blijkt dat afgestudeerden van voltijdse opleidingen makkelijker een andere baan vinden, zowel binnen als buiten de accountancy. Voor andere sectoren zijn ook zulke verschillen gevonden tussen duaal en voltijds opgeleiden in het middelbaar beroepsonderwijs (beroepsbegeleidende leerweg). Duaal opgeleiden lijken daarmee gevoeliger voor conjuncturele schommelingen.<sup>35</sup>

Jonker beveelt daarom aan erop toe te zien dat duale opleidingen grote gelijkenis vertonen met onderwijsprogramma’s van voltijdse opleidingen, bijvoorbeeld wat betreft het aantal studiepunten, de eisen aan de inhoud van het afstudeerprogramma en een beperkte afruil van het aantal gewerkte uren tegen studie-uren. Daarnaast zouden studenten het praktijkdeel van hun opleiding niet bij één afdeling of organisatie maar bij verschillende werkgevers of in ieder geval bij verschillende afdelingen moeten doen, om te vroege specialisatie te voorkomen.

#### **Duaal opgeleide accountants zijn vaak werkzaam in een beroep dat sterk verbonden is met de opleiding**

“Het is voor de accountants niet erg dat de door Nivra [duaal] opgeleide accountants een relatief lage baanmobiliteit vertonen en relatief vaak werkzaam zijn in een beroepenveld dat sterk verbonden is aan de opleiding. De werkgelegenheid onder accountants is immers vrij hoog en stabiel. Andere opleidingen leiden echter mensen op voor beroepenvelden waarin de werkgelegenheid kwetsbaarder is voor conjuncturele schommelingen.”

*Bron: Jonker, 2001*

### *Artsen en medisch specialisten*

De initiële opleiding tot basisarts is in Nederland de verantwoordelijkheid van een universitair medisch centrum (umc) en de faculteit geneeskunde van de universiteit. De opleiding basisarts duurt zes jaar. Aan het eind van deze opleiding is de basisarts bevoegd en bekwaam om onder supervisie te gaan werken. De opleidingseisen voor basisarts zijn vastgelegd in de Wet Beroepen in de Individuele Gezondheidszorg (BIG) en geaccordeerd door de umc's en de faculteiten geneeskunde. Na het voltooien van de vervolgopleiding tot bijvoorbeeld huisarts, verpleegarts of medisch specialist, krijgt de specialist een officiële registratie en is hij of zij bevoegd het beroep zelfstandig uit te oefenen. De inhoud en de structuur van het onderwijs, de begeleiding, de duur en de toetsing van de vervolgopleidingen zijn per vervolgopleiding verschillend geregeld. De opleidingseisen zijn meestal procedureel van aard en hebben vaak niet het karakter van eindtermen.<sup>36</sup>

Met het oog op het vernieuwen en flexibeler maken van de medische opleidingstrajecten (inclusief de vervolgopleidingen) heeft de projectgroep medisch opleidingscontinuüm in 2002 in het rapport *De arts van straks* een aantal aanbevelingen gedaan.<sup>37</sup> In dit rapport constateert de projectgroep onder meer dat er in de initiële opleiding veel eerder dan voorheen patiëntgebonden contacten en stages plaatsvinden. Verder krijgt het probleemoplossend leren in de opleiding steeds meer aandacht en ligt er in vergelijking tot vroeger een groter accent op vaardigheidsontwikkeling dan op het aanleren van encyclopedische kennis. In de opleiding van zowel de basisarts als de medisch specialist neemt het leren op de werkplek een belangrijke plaats in. Na het afronden van de masterfase gaat de student in verschillende ziekenhuizen co-schappen lopen om de verworven kennis en vaardigheden te koppelen aan de praktijk. De opleiding tot medisch specialist bestaat voornamelijk uit het leren op de werkplek. Het werken in het ziekenhuis wordt afgewisseld met vaste terugkommomenten (bijvoorbeeld een dag per week). De ervaringen met leren op de werkplek zijn overwegend positief. Het voordeel is bijvoorbeeld dat studenten beter in staat zijn een koppeling te maken tussen cognitieve, communicatieve en sociale vaardigheden. Een knelpunt is de hectiek van een ziekenhuis, waardoor er vaak te weinig aandacht is voor de opleidingssituatie van vooral de co-assistent.<sup>38</sup>

### *Beroepsbegeleidende leerweg*

De beroepspraktijkvorming (bpv) in het middelbaar beroepsonderwijs zou als model kunnen dienen voor opleiden in de school. Bij deze zogeheten beroepsbegeleidende leerweg (bbl) brengt de deelnemer minimaal 60% van de tijd door in het leerbedrijf. De deelnemer solliciteert daarvoor naar een bpv-plaats bij een leerbedrijf. De opleiding stelt vervolgens een beroepspraktijkovereenkomst op in overleg met het leerbedrijf. Daarin staan afspraken over de leeractiviteiten op de opleiding en in het bedrijf, de bijbehorende begeleiding en de communicatie over de wederzijdse prestaties. De onderwijsinstelling beoordeelt (in overleg met de praktijkbegeleider van het leerbedrijf) de prestaties van de deelnemer.<sup>39</sup>

In het voorbeeld van de beroepspraktijkvorming blijft de eindbeoordeling dus in handen van de opleiding. Ook in het geval van opleiden in de school lijkt dit een voor de hand liggende keuze. Op die manier blijft een externe kwaliteitswaarborging gehandhaafd en kan worden volstaan met de accreditatie van de lerarenopleidingen.

Van der Klink wijst op enkele belangrijke verschillen tussen opleiden op de werkplek en de beroepsbegeleidende leerweg.<sup>40</sup> Zo leveren trainingen op de werkplek vaak geen certificaten op die algemeen erkend zijn. Bij de beroepsbegeleidende leerweg is de zeggenschap van bedrijven echter beperkter dan wanneer de opleiding geheel op de werkplek plaatsvindt.<sup>41</sup> Er is sprake van een uitruil tussen algemene en specifieke kennis. Opleiden op de werkplek zorgt voor meer specifieke kennis en meer maatwerk voor het bedrijf (de school), maar voor minder algemene kennis die de student elders kan benutten. Terwijl bij een duaal traject, zoals de beroepsbegeleidende leerweg, de opleiding de algemene kennis van de student garandeert en zichtbaar maakt, is de ruimte voor specifieke kennis enigszins beperkt.

### **Opleiden op de werkplek is niet altijd ideaal**

“De werkplek als opleidingssituatie is discutabel. Voor opleiden is eenvoudigweg rust en ruimte noodzakelijk en niet iedere werkplek biedt beide in voldoende mate. Met ruimte wordt bedoeld dat medewerkers over voldoende regelcapaciteit beschikken om het werk te variëren naar tempo en naar volgorde van de werkzaamheden, en er daarnaast voldoende garanties zijn ingebouwd voor informele communicatie over het werk. Met rust wordt bedoeld dat verstoringen van het opleidingsproces tot een minimum beperkt moeten blijven.”

*Bron: Van der Klink, 1999*

Om te stimuleren dat werkgevers leerlingen opleiden in het kader van het leerlingwezen heeft de overheid in 1996 de afdrachtvermindering onderwijs in het leven geroepen, beter bekend als de fiscale faciliteit leerlingwezen. Werkgevers mogen voor elke leerling die zij in dienst hebben jaarlijks een bedrag van de belasting aftrekken. Voorwaarde is dat de leerlingen voltijds in dienst zijn bij het bedrijf, waarbij zij een dag in de week naar school gaan en niet meer dan 130% van het minimumloon verdienen. De eerste deelnamecijfers aan het leerlingwezen leken aan te geven dat de regeling bijdroeg aan een lichte stijging van het aantal deelnemers, terwijl in de voorgaande jaren sprake was van een dalende trend.<sup>42</sup> De precieze effecten zijn echter lastig te meten omdat de conjunctuur een grote rol speelt bij de animo voor het leerlingwezen. In tijden van schaarste aan personeel zijn werkgevers eerder bereid leerlingen op te leiden dan wanneer er voldoende arbeidsaanbod is. In ieder geval is het financieel aantrekkelijker leerlingplaatsen te creëren. Ook het feit dat bedrijven die niet zelf opleiden wel meeprofiten van het aanbod van geschoolde werknemers is een reden voor de overheid om het leerlingwezen fiscaal te faciliteren.

Deze fiscale faciliteit leerlingwezen geldt overigens niet alleen voor deelnemers aan de beroepsbegeleidende leerweg, maar ook voor assistenten en onderzoekers in opleiding (aio's en oio's). Het ligt voor de hand dat deelnemers aan opleiden in de school hiervoor ook in aanmerking zouden moeten komen.

### *Reflectie*

De ervaringen met opleiden op de werkplek in andere sectoren geven aanleiding tot de volgende reflectie.

- Uit ervaringen in het midden- en kleinbedrijf met opleiden op de werkplek blijkt dat bedrijven deze opleidingsvorm een efficiënte methode vinden om hun nieuwe werknemers op de juiste manier in te werken. Het type opleidingsactiviteiten is dan ook afgestemd op de behoeften van het bedrijf. Ook scholen kunnen vanwege bepaalde specifieke behoeften de voorkeur geven aan het opleiden van leraren in de school. Het biedt immers snel extra handen in de klas en bovendien schept het mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de opleiding van leraren. Het voordeel voor de student is dat de verworven kennis en vaardigheden relatief snel in de praktijk kunnen worden uitgetoetst, waardoor de kloof tussen theorie en praktijk kleiner wordt.

Tegelijk leren de ervaringen in het MKB dat we ervoor moeten waken dat schoolgebonden opleidingstrajecten te 'schoolspecifiek' worden ingericht. Als een school een grotere rol krijgt in de invulling van het opleidingsprogramma, bestaat het risico dat de school de opleidingsactiviteiten van de student te veel toespitst op het leren van (praktische) kennis die voor de eigen school direct toepasbaar is. Scholing die niet direct van nut is kan echter voor de verdere professionele ontwikkeling van de leraar ('employability') wel belangrijk zijn.

- Specifieke kenmerken van het onderwijsproces kunnen het schoolgebonden opleidingstraject moeilijk maken. Een accountant kan goed oefenen met het controleren van een boekhouding zonder dat eventuele fouten consequenties hoeven te hebben. Als een leraar in opleiding direct in het diepe wordt gegooid, brengt dat echter risico's met zich mee. Als lessen niet goed verlopen, gaat dat direct ten koste van de onderwijstijd van leerlingen. Afgezien van het meelopen met een ervaren leraar en het verrichten van kleine klusjes bestaat er ook geen goed alternatief voor het echte lesgeven. Een volledige (vierjarige) opleiding in de school lijkt dan ook weinig interessant, zowel voor de student als voor de school. Oefenen voor medestudenten van de lerarenopleiding is bovendien makkelijker en goedkoper te organiseren dan oefenen voor collega-leraren. In de laatste fase van de lerarenopleiding kan een student echter zelfstandig lesgeven en als beginnende docent functioneren in de school.
- In de opleiding van artsen en medisch specialisten neemt het leren op de werkplek – het ziekenhuis – een belangrijke plaats in. Het voordeel is dat studenten al redelijk vroeg in hun opleiding (na ongeveer drie en een half jaar) leren werken met echte patiënten. Een nadeel is de hectische werkomgeving, waardoor het soms lastig is voldoende aandacht te besteden aan het leerproces van de co-assistenten.
- Uit de ervaringen die in de beroepsbegeleidende leerweg met het opleiden op de werkplek zijn opgedaan blijkt dat het opleidingsinstituut een belangrijke plaats inneemt in het leerproces van de deelnemer. Zo is het opleidingsinstituut verantwoordelijk voor het opstellen van de beroepspraktijkovereenkomst en is de eindbeoordeling van de deelnemer in handen van het opleidingsinstituut.

#### *Kostendoelmatigheid en de arbeidsmarkt*

Naar verwachting is opleiden in de school een kosteneffectieve manier om het lerarentekort te bestrijden. In vergelijking met een reguliere lerarenopleiding zijn er aan opleiden

in de school echter extra kosten verbonden, bijvoorbeeld vanwege de inzet van opleidingsfunctionarissen (van zowel de school als de lerarenopleiding) voor relatief kleine groepen studenten.<sup>43</sup> Daar staat tegenover dat scholen op korte termijn over extra handen in de klas kunnen beschikken. Op de lange termijn kan opleiden in de school het lereraanbod verruimen door het aanboren van nieuwe doelgroepen (die een reguliere lerarenopleiding waarschijnlijk moeilijk kan bereiken). Voor sommige groepen studenten (bijvoorbeeld onderwijsassistenten die zich al werkend opscholen tot leraar) kan de keuze voor een schoolgebonden opleidingstraject aantrekkelijk zijn in verband met het salaris dat zij op dat moment verdienen.

Op instellingsniveau en op individueel niveau kan opleiden in de school voordelen hebben. Vanwege de complementariteit van algemene en specifieke kennis hebben zowel de student als de school er baat bij dat de student na afronding van het schoolgebonden opleidingstraject bij de school blijft. Wellicht dat dit voor de school een reden is om te investeren in opleiden in de school.<sup>44</sup>

Een ander voordeel is dat het binnen de school halen van opleidingsfunctionarissen die opgeleid en begeleid worden door lerarenopleidingen, kan leiden tot een verdere professionalisering van de overige leraren in school (HRM-beleid). Bovendien is het door de aanwezigheid van opleidingsfunctionarissen mogelijk leraren in het eerste jaar na hun opleiding langer te begeleiden waardoor het risico kleiner wordt dat zij afhaken en uit de onderwijssector verdwijnen.

### **3.3 Voorwaarden Onderwijsraad voor opleiden in de school**

Op basis van de ervaringen in andere landen en sectoren formuleert de raad in deze paragraaf de voorwaarden waaraan schoolgebonden opleidingstrajecten moeten voldoen. Hierbij maakt de raad ook gebruik van de studie *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*, die in 2003 is uitgebracht.<sup>45</sup> In deze studie worden onder meer vier criteria onderscheiden voor duale trajecten in het beroepsonderwijs.

#### *1 Goede begeleiding en ondersteuning*

De kwaliteit van een schoolgebonden opleidingstraject hangt af van de didactische vormgeving in de school en van de structurering van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces in de school. In de school is/zijn een of meer deskundige begeleider(s) of opleidingsfunctionaris(sen) aanwezig. De taak van deze begeleider of opleidingsfunctionaris is een andere dan die van een begeleider op een stageschool.

#### *2 Gevarieerde leersituaties*

De opleidingsschool biedt studenten de gelegenheid gevarieerde werkervaring op te doen. De opleidingsschool moet ervoor zorgen dat de student competenties ontwikkelt die 'overdraagbaar' zijn naar andere functies in hetzelfde of een soortgelijk beroep. Dit vergroot het civiele effect van de opleiding.

#### *3 Een goed personeels- en opleidingsbeleid*

Een opleidingsschool die leraren in de school wil gaan opleiden, kiest ervoor de opleidingsfunctie in de school te versterken. Dit veronderstelt dat de school een goed ontwikkeld personeels- en opleidingsbeleid heeft. Daarnaast acht de raad het noodzakelijk dat



de opleidingsfunctie die de school nastreeft, in het functiebouwwerk van de school is verankerd. Dit geeft de garantie dat conjuncturele schommelingen kunnen worden opgevangen. Bovendien is de school zo in staat breder op te leiden dan alleen voor de eigen personeelsbehoefte.

#### *4 Vakinhoudelijke competentie*

Net als voor andere hogeronderwijsopleidingen gelden voor een schoolgebonden opleidingstraject de kwaliteitseisen die aan bachelor- of masteropleidingen worden gesteld. Daarbij geldt specifiek voor de lerarenopleidingen dat zij hun opleidings- en examenprogramma's afstemmen op de bekwaamheidseisen zoals die zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.<sup>46</sup>

Een schoolgebonden opleidingstraject moet voorbereiden op het inzicht en de handelingen die specifiek van belang zijn voor de uitoefening van het lerarenberoep en voor de uitoefening van het beroep in de betreffende onderwijssector of -sectoren.

#### *5 Samenwerking met een lerarenopleiding*

Een opleidingsschool die leraren in de school wil gaan opleiden, gaat een duurzame samenwerkingsrelatie met een lerarenopleiding aan. De opleidingsschool en de lerarenopleiding spreken samen af hoe en waar de noodzakelijke competenties het best geleerd kunnen worden, in welke leeromgeving dat het best kan gebeuren en hoe daarbij rekening wordt gehouden met de reeds ontwikkelde competenties. Verder maken ze afspraken over de wijze van beoordeling van de student en de bekostiging van het opleidingstraject.

#### *6 Transparante afsluiting*

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject dient transparant te zijn. Voor voldoende transparantie bij de afsluiting van schoolgebonden opleidingstrajecten acht de raad het wenselijk dat er een rollenscheiding bestaat tussen het opleidingstraject en de afsluiting daarvan. Concreet vertaald: de lerarenopleider en de opleidingsfunctionaris in de school zijn nooit als enige betrokken bij de eindbeoordeling. De raad acht het noodzakelijk dat bij de eindbeoordeling een externe deskundige van de lerarenopleiding wordt ingeschakeld, die niet betrokken is geweest bij de opleiding van de betreffende student.

#### *Verantwoordelijkheden voor opleiden in de school*

Als een school een grotere rol krijgt in het opleiden van leraren, rijst de vraag wie verantwoordelijk is voor de kwaliteit van de opleiding. Is dat de lerarenopleiding of de school? In hoofdstuk 6 zal de raad nogmaals stilstaan bij deze vraag.

In het volgende hoofdstuk gaat de raad nader in op de voorwaarde van de vakinhoudelijke competentie. Het versterken van deze competentie acht de raad niet alleen van belang voor studenten in schoolgebonden opleidingstrajecten, maar ook voor studenten die in de voltijdse vierjarige hbo-lerarenopleiding worden opgeleid.

In hoofdstuk 5 staat de raad stil bij de voorwaarde van de transparante afsluiting. De raad kiest ervoor deze voorwaarde nader uit te werken, omdat de afsluiting (de examinering) van de lerarenopleiding – in het bijzonder bij schoolgebonden opleidingstrajecten – van eminent belang is voor de kwaliteitsborging van de lerarenopleiding.

## 4 Een voorwaarde uitgelicht: de vakinhoudelijke competentie in de opleiding

De raad heeft, met anderen, zorgen over de vakinhoudelijke competenties van leraren die in de school worden opgeleid. Overigens bestaan die zorgen ook over leraren die in de voltijdse vierjarige hbo-opleiding worden opgeleid. De raad doet aanbevelingen voor het versterken van de vakinhoudelijke competenties van beide groepen.

De raad gaat na welke veranderingen er hebben plaatsgevonden in de opleidingsprogramma's in de afgelopen 25 jaar. Daarbij merkt de raad op dat er opvallend weinig systematisch onderzoek is gedaan naar de kwaliteit van de opleidingsprogramma's. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de kritische opmerkingen van anderen over de vermindering van de vakkennis op de hbo-lerarenopleidingen. Daarna volgt een korte historische analyse van studiegidsen van de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding vanaf 1980, aangevuld met commentaar van een aantal deskundigen uit de praktijk. Het hoofdstuk sluit af met een paragraaf waarin de raad aangeeft hoe de vakinhoudelijke component in de tweedegraads lerarenopleiding en de pabo versterkt kan worden.

### 4.1 Kritische geluiden over de kwaliteit van leraren

Op dit moment staat het gebrek aan vakkennis bij afgestudeerden van de pabo en de tweedegraads lerarenopleidingen sterk in de belangstelling. Uit diverse hoeken klinken kritische geluiden over de kwaliteit van de opleidingen. Het gaat hierbij vooral om het gebrekkige taal- en rekenvermogen van veel afgestudeerden van de pabo. De NVAO concludeerde onlangs dat bijna de helft van de pabo's onvoldoende kwaliteit biedt. De gebreken betreffen de samenhang in het lesprogramma, de regels voor het afnemen van toetsen, de wetenschappelijke oriëntatie en kwaliteitszorg. Ook schiet de interne bewaking – de kwaliteitsborging – van het hbo-niveau tekort.<sup>47</sup> De Inspectie van het Onderwijs wijst in haar *Onderwijsverslag 2002/2003* ook op de kwaliteit van de lerarenopleiding.<sup>48</sup> Zij constateert onder meer dat de pabo de recent ingevoerde bekwaamheidseisen voor leraren basisonderwijs nog niet kan waarborgen. Ook bij de tweedegraads lerarenopleidingen bestaan zorgen over het waarborgen van de kwaliteit van de afgestudeerden.<sup>49</sup>

#### **Docenten moeten geen misconcepties verspreiden**

“De laatste jaren wordt er mijns inziens te gemakkelijk over de vakinhoud heengestapt. De school is ook bedoeld om vakinhoudelijk iets te leren. Docenten moeten geen misconcepties verspreiden. Een docent moet goed in zijn vak zijn en voldoende didactische kennis hebben. Ik zou het niet willen omdraaien: een docent die hartstikke goed met leerlingen is, maar van zijn vak geen bal af weet. Dan verwordt de school tot dagopvang en wordt doorstroom van leerlingen een probleem.”

*Bron: Stoas, 2005*

Het probleem van de gebrekkige vakinhoudelijke kennis speelt bij de universitaire lerarenopleidingen niet of nauwelijks. Studenten die kiezen voor een universitaire studie hebben verschillende mogelijkheden om de lerarenopleiding in hun studie te integreren. Ze kunnen kiezen voor de eenjarige lerarenopleiding na de master (kop/opleiding) of ze kunnen de onderdelen van de lerarenopleiding integreren in de masteropleiding. Maar ze kunnen ook kiezen voor een duaal opleidingstraject of een op maat gesneden opleidings-traject. In alle gevallen is het voltooien van een vakinhoudelijke master voorwaarde voor het behalen van de universitaire eerstegraads bevoegdheid. Recentelijk werd bekend dat tweedegraads opleidingen en pabo's de afgelopen jaren minder studenten trokken terwijl het aantal studenten dat naar de ulo gaat is gestegen. Wellicht dat de grotere aandacht voor de vak kennis in ulo's hierin een rol speelt?

De toenemende kritiek op de kwaliteit van de opleidingen baart ook de minister van OCW zorgen. Om de kwaliteit van de toekomstige leraren in het basisonderwijs te waarborgen, heeft de minister onlangs met de lerarenopleidingen afspraken gemaakt. Volgens de afspraken moet elke student die het Nederlands en het rekenen na één jaar opleiding onvoldoende beheerst, de opleiding verlaten.<sup>50</sup>

#### **Meer evenwicht tussen vakmanschap en meesterschap**

“Evenwicht? Toen ik in de jaren zeventig de opleiding volgde, lag de nadruk sterk op de vakinhoud. Je deed veel meer kennis op dan je ooit nodig had op school. Maar over hoe je les moest geven leerde je weinig. Later is in de lerarenopleiding de aandacht verschoven naar de didactiek en de pedagogiek. Op zich terecht, maar we zijn daarin wat te ver doorgeschoten. Er moet meer evenwicht komen tussen vakmanschap en meesterschap, dus meer aandacht voor de vak kennis. Leerlingen hebben het heus wel in de gaten als je als docent je vak kennis niet voldoende beheerst. En het is voor mij ondenkbaar dat een docent niet goed kan spellen. Dat moet een absolute eis zijn.”

*Bron: Interview met een oud-docente Nederlands in het Brabants Dagblad, 5 juli 2005*

## **4.2 Verschuiving van vakinhoudelijke naar pedagogisch-didactische competenties**

Om inzicht te krijgen in de verhouding tussen vakinhoudelijke competenties en pedagogisch-didactische competenties in de opleidingsprogramma's van de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding heeft de raad twee wegen bewandeld. Ten eerste heeft hij een kleine historische analyse van studiegidsen uitgevoerd en ten tweede heeft hij de bevindingen van deze analyse ter validering voorgelegd aan een groep experts vanuit de lerarenopleidingen en vanuit de scholen voor het primair en voortgezet onderwijs. Op basis hiervan constateert de raad dat de vakinhoudelijke component in de opleidingen de afgelopen 25 jaar kleiner is geworden.

#### *Analyse van studiegidsen*

Voor de analyse zijn studiegidsen uit de schooljaren 1980/1981, 1992/1993 en 2004/2005 geraadpleegd. De keuze van de studiegidsen is tot stand gekomen op basis van een zekere willekeur; de raad heeft niet de bedoeling gehad een representatief

onderzoek uit te voeren. Het gaat er vooral om een beeld te krijgen van de ontwikkeling in de opleidingsprogramma's over een periode van 25 jaar. Een van de opvallendste zaken die uit de vergelijking naar voren komt is de afgenomen aandacht voor de vakinhoudelijke competentie.

#### *Jaren tachtig: vakkennis staat centraal*

Voor leraren is het beheersen van vakkennis een basisvoorwaarde voor het uitoefenen van hun beroep. De breedte en diepte van de benodigde vakkennis verschilt per onderwijssector. Van leraren die in het basisonderwijs werken, wordt bijvoorbeeld een brede vakkennis vereist: onder meer van rekenen en taal tot natuurkunde en wereldoriëntatie.

Het verwerven van brede en algemene vakkennis is in de jaren tachtig een belangrijk uitgangspunt in de opleiding tot leraar basisonderwijs. Dit zien we terug in een opleidingsprogramma van de pabo uit 1980/1981. In het onderwijsprogramma van een bepaalde opleiding zijn voor het eerste studiejaar negentien schoolvakken opgenomen, waarvan het merendeel overeenkomt met de schoolvakken.<sup>51</sup> Opvoedkunde is het enige vak dat studenten in het begin van hun opleiding voorbereidt op hun rol als leraar. Hierin wordt onder meer aandacht besteed aan ontwikkelingspsychologie, pedagogiek, vaardigheden en attituden. De meeste schoolvakken worden gedurende de eerste drie jaar van de opleiding gedoceerd. Verder blijkt dat de vakkennis en het verworven inzicht zowel mondeling als schriftelijk worden getoetst.

In het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs worden leraren benoemd voor een bepaald vak of vakgebied. Voor leraren in deze onderwijssectoren is een andere vakinhoud relevant dan voor docenten in het primair onderwijs. In het basisonderwijs is een brede vakkennis vereist, terwijl in het vo en mbo de inhoud van een specifiek vak relevant is. Van de leraar wordt verwacht dat hij of zij kennis overbrengt op zijn leerlingen.

In het begin van de jaren zeventig starten de tweedegraads lerarenopleidingen onder de naam Nieuwe Lerarenopleidingen (NLO's) met een opleiding voor twee vakken. Eén vak wordt afgerond op het tweedegraads niveau en bereidt de student voor op het lesgeven in het mbo. Het tweede vak, het bijvak, wordt op het derdegraads niveau afgesloten en leidt de student alleen op voor het lesgeven in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In totaal duurt de opleiding vier en een half jaar. Twee jaar voor het hoofdvak en vakdidactiek, anderhalf jaar voor het bijvak en vakdidactiek, en één jaar voor onderwijskunde, algemene didactiek en stage. Eind jaren zeventig en begin jaren tachtig is het opleidingsprogramma voor circa 78% ingevuld met de vakkennis. Met de invoering van de Wet op het Hoger Beroeps Onderwijs in 1986 wordt de cursusduur teruggebracht van vier en een half jaar naar vier jaar. Doordat de derdegraads bevoegdheid al een jaar eerder is afgeschaft, verwerft de student in deze periode een tweedegraads bevoegdheid voor twee vakken. De opleiding wordt dus in minder tijd afgerond, maar het niveau van de onderwijsbevoegdheid ligt hoger.

#### *Jaren negentig: het accent verschuift van kennis en vaardigheden naar pedagogisch-didactische vaardigheden*

Vanaf 1990 gaan de tweedegraads lerarenopleidingen over op de invoering van een lerarenopleiding voor één vak. De hierdoor ontstane ruimte wordt ingevuld met opleidingseisen die vooral gericht zijn op het pedagogisch-didactisch handelen van de aankomende leraar.<sup>52</sup> Bij de pabo's is sprake van eenzelfde accentverschuiving.

Uit de onderzochte studiegidsen blijkt dat de meeste pabo-opleidingen een onderwijsprogramma hebben dat bestaat uit een aantal modules. Sommige opleidingen maken een onderscheid naar vakmodules (gezondheidskunde, natuur, sociale wereldoriëntatie, muziek, schrijven, bewegen, enzovoorts) en algemene modules (algemene pedagogische vorming). Er zijn echter in deze periode nog steeds opleidingen waarbij het onderwijsprogramma bestaat uit een reeks van schoolvakken. De schoolvakken worden daarbij wel afgewisseld met vakken als onderwijskunde en basisvaardigheden. Door de toenemende aandacht voor de pedagogisch-didactische component lijkt er in de opleidingsprogramma's minder aandacht (tijd en ruimte) te zijn voor de vakkennis. Gemiddeld wordt ruim 60% besteed aan schoolvakken en iets minder dan 40% aan beroepsoriënterende vakken, waaronder stage en andere onderwijsactiviteiten. In een studiegids wordt hierover het volgende opgemerkt: "Omdat het vakkenpakket van de pabo de laatste jaren breder is geworden in vergelijking met dat van de voorgaande jaren, is het onvermijdelijk dat er tekorten zijn in kennis en vaardigheden. De student wordt in het prope-deusejaar geholpen deze 'gebreken' bij te spijkeren tot het niveau van eind basisschool (groep 8+). Het gaat dan voornamelijk om de vakken spellen, rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde, biologie en eenvoudige natuurkunde." Het volgen van het bijspijkerprogramma is deels verplicht, maar deels ook facultatief. Dat laatste hangt af van het vakkenpakket dat de student in het voortgezet onderwijs heeft gevolgd.

In de jaren negentig neemt de vakkennis in de opleidingsprogramma's van de tweede-graads opleidingen nog steeds een belangrijke plaats in. Wanneer we kijken naar de verhouding tussen vakkennis en de beroepsvoorbereidende onderdelen (inclusief de stage) in de opleidingsprogramma's, is nog steeds een groot deel van de opleiding gericht op de vakinhoudelijke component. Gemiddeld wordt in deze periode twee en een half jaar besteed aan vakkennis (60%) en anderhalf jaar aan de beroepsvoorbereidende vakken (40%).

#### *Nu: het accent ligt op competent handelen*

Eind jaren negentig van de vorige eeuw en begin 2000 verandert langzaam het onderwijsconcept dat ten grondslag ligt aan het onderwijs op de lerarenopleidingen. Het accent verschuift van kennisgeoriënteerd naar beroepsgeoriënteerd werken. In de nieuwe situatie wordt van de student verwacht dat hij of zij kennis en vaardigheden leert en die vervolgens leert te gebruiken bij het werk in de school, bij het omgaan met leerlingen, collega's, ouders, de schoolleiding en anderen. Kortom, de student moet kennis en vaardigheden bezitten om zijn of haar beroepstaak adequaat te kunnen uitvoeren. Dit impliceert dat de student over een kennisbasis (hiermee wordt bedoeld: vakkennis, onderwijskundige en pedagogisch-didactische kennis) moet beschikken om vervolgens competent te kunnen handelen. Een kennisbasis is dus weliswaar nodig om een competente leraar te kunnen worden en blijven, maar het expliciete belang ervan is naar de achtergrond verschoven. Dit wrekt zich onder andere in de vakkennis. Over welke vakinhoudelijke kennisbasis moet de aankomende leraar beschikken? Wat is die vereiste vak-kennis? Om de gewenste vakinhoudelijke kennisbasis van toekomstige leraren expliciet te maken en te benoemen, hebben de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo's inmiddels initiatieven genomen. In het volgende kader worden de activiteiten van beide opleidingen kort toegelicht.

## Kennisbasis versterken

### *Wat doen de lerarenopleidingen?*

De tweedegraads lerarenopleidingen hebben onderkend dat er behoefte is de vereiste vakkennis expliciet te formuleren. Zij hebben het initiatief genomen tot het project *Kennisbasis als instrument voor de kwaliteitsborging*, waarin zij een instrument ontwikkelen om de kennisbasis in de lerarenopleiding te kunnen garanderen. De gedachte is dat door het toenemende aantal opleidingsvarianten er behoefte is aan een referentiepunt voor de borging van de kennisvereisten van de startbekwame leraar (sbl). Het doel van het project is een verbinding te leggen tussen de (sbl) bekwaamheidseisen en een generieke structuur voor de kennisbasis. Hieronder wordt verstaan de vereiste kennis die startbekwame leraren nodig hebben. Het gaat hierbij niet alleen om vakinhoudelijke kennis, maar ook om onderwijskundige kennis en pedagogisch-didactische kennis.

Ook de gezamenlijke lerarenopleidingen basisonderwijs gaan, op initiatief van de Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs, actie ondernemen. Om te garanderen dat elke afgestudeerde – onafhankelijk van de hogeschool die hij/zij heeft bezocht – een vergelijkbare minimale kwalificatie heeft, wordt voorgesteld ‘assessments’ te ontwikkelen die de kwaliteit van de student moeten borgen. De Expertgroep stelt voor “een landelijk platform in te richten dat de ontwikkeling van assessments stimuleert voor verschillende fasen in de opleiding (opleidingsbekwaam, werkplekbekwaam en startbekwaam), dat criteria voor die assessments ontwikkelt en toeziet op de kwaliteit van de uitvoering van de assessments in de hogescholen.”

*Bron: [www.leroweb.nl](http://www.leroweb.nl) en HBO-raad, 2004*

De vernieuwing van de opleiding heeft ook gevolgen voor de wijze van beoordeling van de studenten. Deze ontwikkeling, competentiegericht beoordelen, is in de hedendaagse opleidingsprogramma's duidelijk terug te vinden. Zo is te lezen dat studenten door schriftelijke kennistoetsen zelf zouden moeten kunnen achterhalen welke kennis zij al dan niet voldoende beheersen. Een ander gevolg van het competentiegericht opleiden en beoordelen is de tijd die wordt besteed aan het ontwikkelen van een portfolio. Tijdens de opleiding verzamelen de studenten in een portfolio (digitaal dossier) bewijsmateriaal van hun verworven competenties. De bedoeling hiervan is dat studenten enerzijds hun verworven competenties kunnen aantonen en anderzijds inzicht krijgen in de nog te ontwikkelen competenties. Uit de bestudeerde opleidingsprogramma's blijkt dat de studenten tijdens hun opleiding in het algemeen relatief veel tijd besteden aan het samenstellen van een portfolio.

In het algemeen is er sprake van een toegenomen aandacht voor de pedagogisch-didactische beroepscompetenties. Dit lijkt ten koste te gaan van de vakinhoudelijke beroepscomponent. Zo wordt in het eerste studiejaar van de pabo ongeveer 40% van het opleidingsprogramma ingevuld met vakkennis. Ongeveer eenzelfde percentage wordt besteed aan de ontwikkeling van de pedagogisch-didactische competenties. Wanneer we het percentage van 40% vakkennis vergelijken met de situatie in de jaren tachtig – waarin circa 80% van de opleiding bestond uit schoolvakken – blijkt dat de aandacht voor vakkennis nu fors is verminderd.

Voor het beoordelen van de vakcomponent in de lerarenopleiding is echter een complicerende factor dat delen van het onderwijsprogramma worden aangeboden in de vorm van thematisch onderwijs. Zo heeft één opleiding het thema *Opgroeien in de stad* in het onderwijsprogramma voor de eerstejaars studenten opgenomen. Aan de hand van dit concrete thema worden theorie (in dit geval adolescentiepsychologie en leerpsychologie) en praktijk (opdrachten uitvoeren en een onderzoekje doen naar jongeren in Amsterdam) aan elkaar gekoppeld. Met deze aanpak ontwikkelt de student onder meer zijn pedagogisch-didactische competenties. Elementen van schoolvakken zitten vaak in het thematisch onderwijs 'verstopt', waardoor de vakinhoudelijke component moeilijker apart is vast te stellen.

Verder blijkt uit de bestudeerde studiegidsen dat de opleidingen hun programma's voor een belangrijk deel baseren op de in de Wet BIO geregelde startbekwaamheidseisen voor leraren.<sup>53</sup> De visitatiecommissie constateert in zijn rapport *Moed tot meesterschap* dat alle opleidingen bezig zijn met de implementatie van de startbekwaamheidseisen, maar dat er wel sprake is van een spanning tussen de hoeveelheid startbekwaamheidseisen waaraan de aanstaande leraren moeten voldoen.<sup>54</sup> Uit de opleidingsprogramma's blijkt dat de opleidingen de schoolvakken hebben geclusterd in vak- en leergebieden. Het clusteren van de schoolvakken voorkomt aan de ene kant een overvol en versnipperd programma en sluit aan bij ontwikkelingen in de onderwijspraktijk en aan de andere kant schept het ruimte voor andere programmaonderdelen, zoals het samenstellen van de portfolio en de reflectie op leerervaringen.

Net als bij de pabo's schenken de tweedegraads lerarenopleidingen relatief veel aandacht aan het inzichtelijk maken door de student van de verworven competenties. Hoewel de opleidingen dit programmaonderdeel op verschillende manieren benoemen, gaat het in de kern over het reflecteren van de student op het eigen leerproces. De bedoeling is dat de student niet alleen de eigen leerdoelen formuleert en inzicht krijgt in zijn verworven competenties, maar ook leert hoe hij zijn studie verder moet inrichten om aan de gestelde eisen te voldoen. Het gaat erom dat de student op metaniveau leert kijken naar de manier waarop hij studeert. De raad merkt hierbij op dat deze ontwikkeling niet op voorhand hoeft te betekenen dat het belang van de vakcomponent van de beroepsvoorbereiding vermindert.

Door de toenemende aandacht in de opleiding voor de pedagogisch-didactische competentie en het reflecteren op het eigen leerproces lijkt in de loop der jaren de aandacht te zijn verschoven van de vakkennis naar meer vakoverstijgende en beroepsvoorbereidende activiteiten. Bestond het opleidingsprogramma van de tweedegraads lerarenopleiding in 1993/1994 voor circa 60% uit vakinhoud, in 2005/2006 is dat ongeveer 38%, wat neerkomt op anderhalf jaar van de totale opleidingsduur. In de ogen van de raad is deze daling van ruim 20% zorgwekkend.

Tabel 4 laat zien dat in een tijdsbestek van 25 jaar de vakinhoudelijke component in zowel de pabo als de tweedegraads lerarenopleiding is verminderd. Voor de pabo is de vakinhoudelijke component afgenomen van ongeveer 80% in 1980/1981 naar ongeveer 40% in 2004/2005. Voor de tweedegraads lerarenopleiding is er een afname te zien van ongeveer 78% in 1980/1981 naar 38% in 2004/2005. Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat het gaat om indicatieve percentages, die louter een tendens aangeven. Verder is de raad zich ervan bewust dat onderwijsopvattingen in de periode 1980–2005

zozeer zijn veranderd, dat het sowieso lastig is de vakinhoud en de beroepsvoorbereiding tussen toen en nu te vergelijken.

**Tabel 4: Indicatief overzicht van de verhouding tussen de vakinhoudelijke en de beroepsvoorbereidende component in de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding over de periode 1980–2005 (in percentages) op basis van studiegidsteksten**

	1980/1981		1993/1994		2004/2005	
	vakkennis	vaardigheden	vakkennis	beroepsvoorbereiding	vakkennis	beroepsvoorbereidende competenties (inclusief portfolio-ontwikkeling en reflectie)
<b>Pabo</b>	80%	20%	60%	40%	40%	60%
<b>Tweedegraads lerarenopleiding</b>	78%	22%	60%	40%	38%	62%

Tabel 4 moet met omzichtigheid worden geïnterpreteerd omdat:

- studiegidsen het voorgenomen aanbod weergeven (of het ook zo is uitgevoerd is onbekend);
- de aanbodomschrijvingen nog niet veel zeggen over hetgeen de studenten feitelijk leren; en
- de aanbodomschrijvingen in de loop van de tijd kunnen variëren en hetzelfde aanbod anders kan worden aangewend, en omgekeerd dezelfde omschrijving iets anders kan zijn gaan betekenen.

#### *Consultatieronde met experts vanuit de lerarenopleidingen en het scholenveld*

Om de bovenstaande bevindingen te verifiëren heeft de raad een aantal experts vanuit de lerarenopleidingen en vanuit de scholen voor primair en voortgezet onderwijs gevraagd naar hun oordeel over de uitkomst van de analyse. De experts vinden dat er op dit moment te weinig aandacht wordt besteed aan de vakinhoudelijke component in de opleiding. De volgende fragmenten illustreren hoe de geraadpleegde experts hier tegenaan kijken.



### **Reacties vanuit de praktijk**

“De vakkennis die aan de huidige pabo-studenten wordt aangeboden is voornamelijk gericht op pedagogisch-didactische kennis en te weinig gericht op een objectieve kennisbasis. Om dit te verbeteren zijn de opleidingen bezig om de sbl-competenties en de Dublin-descriptoren (een kwaliteitsstandaard) in een competentieprofiel onder te brengen en een doorvertaling te maken naar het opleidingsprogramma.”

“Naast competentiegericht toetsen (assessments) is er binnen de pabo nog steeds sprake van kennistoetsen. Het probleem is echter de grote hoeveelheid deelttoetsen die de student moet maken voor de praktijkkennis (verslagen, opdrachten, lessenseries, presentaties, enzovoorts). De resultaten en uitkomsten van deze toetsen worden allemaal in het portfolio opgenomen.”

“In de huidige situatie moet de pabo-student aan het eind van het propedeusejaar de vakkennis op niveau 8+ beheersen. Dit is echter te weinig, want om goed onderwijs te kunnen geven moet een leraar kennis wendbaar kunnen inzetten.”

“Er heeft de laatste jaren een verschuiving plaatsgevonden in het denken over het opleiden van leraren. Stonden in de jaren tachtig en negentig kennis en vaardigheden in de opleiding centraal, nu ligt het accent op competent handelen. Deze verschuiving zorgt ervoor dat er geen evenwicht is in opleidingsland, en bijvoorbeeld teruggegrepen wordt naar vertrouwde situaties waarin de student kennis moet produceren. De nieuwe situatie is voor lerarenopleiders nog een moeilijk vraagstuk. Opleidingsland verkeert in dubio en dat heeft natuurlijk zijn uitwerking op de maatschappij.”

“Er is bij zowel de pabo als de tweedegraads lerarenopleidingen grote behoefte de vereiste vakkennis expliciet te formuleren. Het project kennisbasis dat onlangs is afgerond, heeft bijvoorbeeld voor de tweedegraads lerarenopleidingen geresulteerd in het vastleggen van landelijke eisen per vak ten aanzien van de vakinhoud.”

“Uit eigen onderzoek is gebleken dat bij de tweedegraads lerarenopleiding de omvang en de kwaliteit van de vakcomponent geleidelijk zijn verminderd, vooral door toedoen van bedrijfseconomisch noodzakelijke bezuinigingen. Ook de kwaliteit van de student in samenhang met de wijze van bekostigen werkt concessies met betrekking tot de vakinhoud in de hand.”

“In 2005 moeten we constateren dat de vakkennis in een nog marginalere positie is komen te verkeren binnen de opleidingen en dat de stevigheid van de beroepsvoorbereiding ver te zoeken is. Er is wel een vaardighedenonderwijs ontstaan, maar ook hier is er een smalle kennisbasis waarop de studenten moeten balanceren. Dus zowel voor het vak als voor de beroepsvoorbereiding zijn het magere jaren omdat het vet van de theoretische verdieping wordt afgescheept voor het opgediend wordt.”

### *Samenvatting en conclusie*

Op basis van de bestudeerde studiegidsen en de consulatieronde concludeert de raad dat er sinds 1980 een ontwikkeling gaande is waarbij de vakinhoudelijke component in zowel pabo als tweedegraads lerarenopleiding gestaag is verminderd. Dat is de ene kant

van de medaille. De andere kant is dat in de periode tussen 1980–2005 het onderwijsveld en de problemen die daarin optreden ingrijpend zijn veranderd. Mede in dat licht zijn ook de opvattingen over het opleiden van leraren sterk veranderd, waardoor het lastig is om ‘harde’ conclusies te trekken over de verhouding tussen de vakinhoudelijke en de pedagogisch-didactische component. Dit realiserend vat de raad op basis van zijn analyse van de studiegidsteksten en de geraadpleegde deskundigen zijn bevindingen kort samen.

- In de jaren tachtig ligt het accent in het opleidingsprogramma van zowel de pabo als de tweedegraads lerarenopleiding op het verwerven van vakkennis en het leren van vaardigheden. Er wordt nog niet over competenties gesproken. Het opleidingsprogramma van de pabo bestaat hoofdzakelijk uit schoolvakken. Bij de tweedegraads lerarenopleiding wordt het onderwijsprogramma voor circa 78% ingevuld met het leren van vakinhoudelijke kennis.
- Bij de invoering van het éénavksysteem in de tweedegraads lerarenopleiding in 1990 ontstaat er meer ruimte, die vooral wordt ingevuld met opleidingseisen gericht op het pedagogisch-didactisch handelen (bijvoorbeeld zorgverbreding, onderwijstechnologie, doorgroeicompententie, functioneren in de schoolorganisatie, kennis van de beroepspraktijk, vooral van het (v)mbo).
- In het midden en eind van de jaren negentig vindt er in het opleidingsprogramma van de pabo een verschuiving plaats van kennis en vaardigheden naar pedagogisch-didactische vaardigheden. Het programma bestaat voornamelijk uit modules die min of meer vergelijkbaar zijn met schoolvakken. De modules worden afgewisseld met het leren van algemene beroepsvaardigheden. Hoewel voor de tweedegraads lerarenopleiding geldt dat het programma nog sterk leerstof- en vakinhoudgericht is, is ook hier sprake van een geleidelijke vermindering van de vakinhoudelijke component in de opleiding. In deze periode wordt gemiddeld twee en een half jaar van de totale opleiding besteed aan vakkennis (60%) en anderhalf jaar aan de beroepsvoorbereidende vakken (40%).
- Vanaf 2000 veranderen de onderwijsopvattingen over het opleiden van leraren. Wat hebben leraren aan bagage nodig om jongeren adequaat voor te bereiden op de samenleving? In plaats van kennis komt het accent in de opleiding steeds meer te liggen op de beroepsoriëntatie in plaats van op kennis. De gedachte hierbij is dat studenten zichtbaar moeten kunnen maken dat ze kennis en vaardigheden in de beroepspraktijk kunnen toepassen.
- De tweedegraads lerarenopleidingen hebben aan de hand van het project ‘Kennisbasis als instrument voor de kwaliteitsborging’ het initiatief genomen om de vakinhoudelijke kennisbasis in de lerarenopleiding expliciet te maken. Ook de gezamenlijke lerarenopleidingen basisonderwijs gaan voor de verschillende opleidingsfasen assessments ontwikkelen die de vakinhoudelijke kwaliteit van de student moeten garanderen.

### 4.3 Gevolgen voor de lerarenopleidingen

Voor leraren is het hebben van kennis van een bepaald vak of vakgebied een wezenlijk onderdeel van hun beroep. In paragraaf 4.2 is aangetoond dat de omvang van vakkennis in de huidige tweedegraads lerarenopleiding en de pabo gestaag is verminderd. In deze paragraaf pleit de raad voor het versterken van de vakcomponent in de beide opleidingen. Eerst gaat de raad na hoe de vakcomponent in de vierjarige tweedegraads lerarenopleiding en de pabo kan worden versterkt en vervolgens staat hij stil bij de vraag hoe met vakkennis in schoolgebonden opleidingstrajecten moet worden omgegaan.

*Versterking van de vakcomponent in zowel de tweedegraads lerarenopleiding als de pabo*  
Mede doordat het onderwijsconcept over het opleiden van leraren de laatste jaren is veranderd constateert de raad dat in de periode tussen 1980 en 2005 de aandacht geleidelijk is verschoven van een curriculum dat sterk gericht is op kennis naar een curriculum waarbij de beroepsoriëntatie centraal is komen te staan. Werd in de jaren tachtig misschien te weinig aandacht besteed aan de beroepsvoorbereidende vakken in de opleiding, nu lijkt de aandacht voor deze vakken te ver door te schieten. Een interpretatie van de competenties – als zou het uitsluitend om het gedrag van leraren in de school gaan – acht de raad bedreigend voor de opleiding van leraren. Leraren moeten kunnen handelen in een specifieke situatie én over dat handelen te kunnen reflecteren met behulp van algemene kennis. Aan het verwerven van een professionele kennisbasis moet in de opleiding, al dan niet in de vorm van een schoolgebonden opleidingstraject, expliciet aandacht worden besteed.

Om de vakkennis in de tweedegraads lerarenopleiding en de pabo te versterken denkt de raad aan de volgende mogelijkheden.

- In de optiek van de raad zijn de instellingen voor hoger onderwijs en in het bijzonder de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo's primair zelf verantwoordelijk voor het overtuigen van de onderwijssector en het belanghebbende publiek van de kwaliteit van de vereiste vakinhoudelijke competenties van de leraar. Het gaat erom dat de opleidingen de vakinhoudelijke component en het te bereiken doel expliciet moeten formuleren en toetsen en de scholen, de studenten en de samenleving als geheel daarvan overtuigen.

De raad stelt voor dat de lerarenopleidingen bij dat overtuigingsproces uitgaan van een opleidingsprogramma waarbij in ieder geval meer dan 50% van de opleiding wordt besteed aan de vakinhoudelijke component. Wanneer de lerarenopleidingen aan deze voorwaarde voldoen, lopen zij wat betreft de vakinhoudelijke component meer in de pas met de lerarenopleidingen in een aantal omringende landen. In Frankrijk bijvoorbeeld is er zowel bij de opleiding tot leraar basisonderwijs als bij het secundair onderwijs sprake van ten minste drie jaar vakinhoudelijk onderwijs in de bachelorfase. In de twee daarop volgende jaren krijgt de student te maken met beroepsoriënterende vakken, maar er is in die jaren ook nog aandacht voor de vakinhoud. In Engeland wordt minimaal twee jaar besteed aan studie van een (school)vak. Recentelijk is er in Engeland meer aandacht gekomen voor basisvaardigheden waardoor er meer vakinhoudelijke toelatingseisen worden gesteld voor elk type lerarenopleiding op het gebied van taal, rekenen, ict en science. In Zweden duurt de lerarenopleiding

voor het basisonderwijs vier en een half jaar, waarvan twee en een half jaar wordt besteed aan vakinhoud. De lerarenopleiding voor het secundair onderwijs duurt vijf en een half jaar, waarvan drie en een half jaar wordt besteed aan vakinhoud.<sup>55</sup>

- Om de vakinhoudelijke competenties van de studenten te versterken, acht de raad het noodzakelijk dat de opleidingen meer aandacht besteden aan de vakinhoudelijke eindtermen. Concreet stelt de raad voor dat ze per schoolvak expliciet aangeven aan welke vakinhoudelijke eisen de student aan het eind van de opleiding minimaal moet voldoen om als volwaardige leerkracht aan de slag te kunnen. De initiatieven die de gezamenlijke tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo's op dit vlak hebben genomen, moeten worden doorgezet.
- Het is wenselijk dat er landelijke richtlijnen komen over de inhoud en de vorm van het eindassessment van de lerarenopleiding. Daarbij is het van belang een onderscheid te maken naar de drie sectoren: een eindassessment voor de pabo, de tweedegraads lerarenopleiding en de universitaire lerarenopleiding. Verder hecht de raad eraan dat de landelijke richtlijnen op gezette tijden worden herijkt en dat het eindassessment door de lerarenopleiding zelf wordt afgenomen.

#### *Versterking van de vakcomponent in schoolgebonden opleidingstrajecten*

Hoewel er op dit moment weinig empirisch onderzoek is gedaan naar de effecten van opleiden in de school, bestaat het risico dat er in deze opleidingsvorm minder aandacht is voor de vakinhoud dan bij een vierjarige lerarenopleiding. De vakinhoud wordt immers grotendeels op de lerarenopleiding verworven.

#### *Verschillen tussen studenten*

Opleiden in de school is een interessant opleidingstraject voor verschillende doelgroepen. Zo kan het een belangrijke opleidingsroute zijn voor mensen die al in het onderwijs werkzaam zijn (bijvoorbeeld in een onderwijsondersteunende functie). Maar ook voor zij-instromers en voor (reguliere) studenten is het aantrekkelijk, want deze opleidingsroute maakt een combinatie van werken en leren mogelijk. Echter, door de verschillen in de vooropleiding, de keuze voor het schooltype en de keuze voor het vak kan er geen sprake zijn van een standaard opleidingstraject. Daarom is de mate waarin er in het schoolgebonden opleidingstraject aandacht moet worden besteed aan de vakinhoudelijke competentie per student verschillend.

#### *Is versterking van de vakkennis een drempel om voor het beroep te kiezen?*

Het versterken van de vakinhoudelijke competentie in schoolgebonden opleidingstrajecten brengt met zich mee dat studenten tijd en ruimte nodig hebben om zich de vakkennis eigen te maken. Dit vraagt van zowel de student als de school een investering in de opleiding. Een risico is dat dit voor bepaalde mensen een belemmering kan zijn zich via een schoolgebonden opleidingstraject op of om te scholen tot leraar. Daarentegen kan het versterken van vakkennis in de voltijdse (vierjarige) lerarenopleiding de aantrekkelijkheid van de lerarenopleiding juist vergroten. Een hoger kennisniveau van de leraar leidt waarschijnlijk tot een hogere status en aanzien van het beroep.

## 5 Een voorwaarde uitgelicht: het afsluiten van schoolgebonden opleidingstrajecten

In dit hoofdstuk gaat de raad in op de mogelijkheden voor een betere en meer transparante afsluiting van schoolgebonden opleidingstrajecten. Hij sluit hiervoor aan bij aanbevelingen uit zijn eerdere advies *Examinering in het hoger onderwijs* uit 2004 dat alle opleidingen in het hoger onderwijs betreft.<sup>56</sup>

### 5.1 Examinering heeft onvoldoende kwaliteitsgarantie en transparantie

Examinering is in het hoger onderwijs een ondergeschoven kind, stelde de raad in zijn advies *Examinering in het hoger onderwijs*. Zo is er tijdens visitaties relatief weinig aandacht voor het onderdeel examens. De kwaliteit en de transparantie zijn onvoldoende gewaarborgd. Terwijl het voor de buitenwacht – studenten, toeleverende opleidingen, vervolgopleidingen, arbeidsmarkt en overheid – van belang is zicht te hebben op de waarde en betekenis van diploma's (civiel effect). Verschillende ontwikkelingen maken dat de tijd rijp is voor een hernieuwde oriëntatie op examinering in het hoger onderwijs.

#### *Een hernieuwde oriëntatie op examens hoger onderwijs*

Stelselwijzigingen (invoering bachelor-masterstructuur en accreditatiestelsel), onderwijskundige vernieuwingen als competentiegericht en duaal opleiden, de beoogde groei naar substantieel meer hoger opgeleiden (50% deelname aan het hoger onderwijs) en een leven lang leren: het zijn ontwikkelingen die andere eisen stellen aan examens in het hoger onderwijs. De variëteit aan leertrajecten is in het hoger onderwijs toegenomen, waardoor meer helderheid over de leeropbrengsten noodzakelijk is. Er moeten duidelijke eisen gesteld worden aan zowel de transparantie als de kwaliteitsgarantie van examens.

#### *Stand van zaken volgens ruim 1200 opleidingen in hbo en wetenschappelijk onderwijs*

Voor het advies *Examinering in het hoger onderwijs* hebben vertegenwoordigers van ruim 1200 opleidingen in het bekostigd en aangewezen hoger onderwijs (hbo en wetenschappelijk onderwijs) aangegeven hoe bij hun opleiding de examenpraktijk georganiseerd is. Dit onderzoek, dat is uitgevoerd door ITS/IOWO laat zien dat de huidige examenpraktijk overwegend traditioneel is: de examens zijn gericht op kennis en vakdisciplinaire inhouden en worden op vaste tijdstippen afgenomen. Daarnaast is de huidige examenpraktijk in het algemeen overwegend intern gericht; dit geldt voor het wetenschappelijk onderwijs sterker dan voor het hbo. Examinering is een opleidingsafhankelijke aangelegenheid, met weinig externe kwaliteitsborging en met een geringe betrokkenheid van externe deskundigen. Wel hebben de opleidingen, vooral in het hbo, veranderingen ingezet. Zo functioneren er naast meer traditionele beoordelingsvormen nieuwe vormen (bijvoorbeeld portfolio en assessment). Ook variëren de momenten waarop examens afgelegd kunnen worden (elders verworven competenties, zij-instroom) en zijn examens een impuls voor vernieuwingen in het onderwijs. Deze en andere bevindingen zijn ook te lezen in de studie *De blik naar buiten: transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*.<sup>57</sup>

### *Stand van zaken in hbo en wo volgens visitatie en Inspectie*

Daarnaast heeft de raad voor het hbo en wetenschappelijk onderwijs elk tien recente visitatierapporten geanalyseerd. Het ging hierbij wat betreft de lerarenopleidingen om de rapporten *Leraar basisonderwijs*<sup>58</sup> en *Universitaire lerarenopleidingen*<sup>59</sup>.

Uit de rapporten over de lerarenopleidingen blijkt dat tijdens visitaties relatief weinig aandacht aan examens is besteed. De betekenis van elders verworven competenties (evc) komt niet of nauwelijks aan de orde in de visitatierapporten. Ook de visitatierapporten van andere opleidingen in het hoger onderwijs laten zien dat de examens een gebrek aan transparantie vertonen. De eisen zijn van tevoren vaak niet helder, en beoordelingen zijn daardoor een subjectieve aangelegenheid. Daarnaast is de kwaliteitsborging van examens veelal het sluitstuk van het onderwijsproces. Recente inspectierapporten laten een vergelijkbaar beeld zien voor examens in het hoger onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs heeft in deze rapporten gepleit voor een meer samenhangende kwaliteitszorg rond examens, voor meer aandacht voor toetsing tijdens visitatie en accreditatie, en tot slot voor het versterken van de positie van de examencommissies.

#### *Bevindingen visitatierapporten lerarenopleidingen*

- Bij de opleidingen tot leraar in het basisonderwijs vindt de visitatiecommissie dat niet alle toetsen even functioneel zijn in het licht van de leerdoelen en uitgangspunten van de opleiding. Bij de meeste opleidingen tot leraar in het basisonderwijs is de beoordeling een verantwoordelijkheid van de individuele docent of van een vakgroep.
- Bij de tweedegraads lerarenopleidingen vindt de visitatiecommissie dat de opleidingen nog de nodige inspanningen moeten verrichten ten aanzien van het ontwikkelen van toetsen, integrale beoordelingsmomenten, assessments en een toetsbeleid dat aansluit bij competentiegericht onderwijs. Volgens de commissie is hiervan in de huidige situatie onvoldoende sprake. Daarbij merkt de commissie op dat de opleidingen dit onder de huidige condities en met de beperkte middelen moeilijk zullen kunnen realiseren.
- Bij de universitaire lerarenopleidingen voldoen de beoordelingen niet altijd aan de eisen van transparantie en betrouwbaarheid. Vaak weten studenten niet waarop ze worden beoordeeld en is er één beoordelaar, wat subjectiviteit in de hand werkt. Beoordeling is op veel plaatsen te vrijblijvend: te weinig systematisch, te weinig dwingend en te algemeen. Meer dan eens ontbreken eenduidige beoordelingscriteria. Hoewel de meeste ulo's wel de slag hebben gemaakt naar het formuleren van eindtermen, ontbreken eenduidige landelijke beoordelingscriteria.

### *Conclusie en aanbevelingen*

In veel gevallen voldoen de examens in het hoger onderwijs niet aan voorwaarden van transparantie en kwaliteitsgarantie. Verbeteringen zijn wenselijk voor een brede erkenning van examens. Welke verbeteringen zijn nodig om transparantie van examens te bevorderen? Hoe kan de kwaliteit van examens beter worden gegarandeerd?

## 5.2 Positioneren examencommissies en aanscherpen accreditatiekaders

Hieronder volgen de belangrijkste aanbevelingen van de raad uit het advies *Examinering in het hoger onderwijs*.<sup>60</sup> In paragraaf 5.3 worden de aanbevelingen specifiek benaderd vanuit de vraag naar de gevolgen voor de lerarenopleidingen en in het bijzonder voor schoolgebonden opleidingstrajecten.

De raad formuleert zijn aanbevelingen in het advies *Examinering in het hoger onderwijs* met een zekere afstand tot het huidige wettelijke stelsel, omdat een nieuw wetsvoorstel voor het hoger onderwijs wordt voorbereid. Uitgangspunt van de raad is dat examinering in het hoger onderwijs primair tot de verantwoordelijkheid van de onderwijsinstelling behoort. De raad gaat uit van de zelfstandigheid en de academische vrijheid van de instellingen voor hoger onderwijs. De instellingen hebben een grote mate van bestuurlijke autonomie, zijn in belangrijke mate vrij in de samenstelling van hun onderwijsaanbod en zijn primair verantwoordelijk voor de kwaliteit van het door hen gegeven onderwijs en voor de vormgeving van een systeem van kwaliteitsbewaking. Niettemin heeft de wetgever in de huidige Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) deze vrijheid op twee aspecten ingeperkt, te weten door het opnemen van examencommissies en door het invoeren van een accreditatiesystematiek. In zijn advies van 2004 heeft de raad aansluiting gezocht bij deze twee aspecten.

### *Positioneren examencommissies*

De raad wil een sterkere rol voor examencommissies, en pleit voor een relatieve verzelfstandiging van deze commissies. Nu hebben examencommissies vaak alleen een controlerende taak. In de versterkte positie is de examencommissie verantwoordelijk voor het interne toezicht op de examens en legt hij verantwoording af over de wijze van examineren aan interne en externe belanghebbenden. De commissie geeft het examenbeleid vorm en is betrokken bij het eindoordeel over de bekwaamheid van de student.

De raad doet ook handreikingen voor het werk van examencommissies. Om meer transparantie te creëren, is het zaak de 'interne beslotenheid' van examenpraktijken te verminderen. Dat kan door meer externe deskundigen in te schakelen bij de eindbeoordeling van een student. Vertegenwoordigers uit het beroepenveld en vakgenoten van andere hogescholen of vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen (bijvoorbeeld vertegenwoordigers van masteropleidingen voor de beoordeling van studenten in een bachelorprogramma) zouden een plek moeten krijgen in examencommissies in het hbo. In examencommissies in het wetenschappelijk onderwijs beveelt de raad aan ruimte te scheppen voor vakgenoten van andere universiteiten (nationaal en internationaal), vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen en vakgenoten/onderzoekers die buiten de universiteit werkzaam zijn. Daarnaast kan de transparantie verbeteren door eindbeoordelingen minder docentafhankelijk en subjectief te maken. Dat betekent dat opleiden en beoordelen meer gescheiden moeten worden: een docent of begeleider beoordeelt nooit in de eindbeoordeling als enige zijn/haar student.

### *Aanscherpen accreditatiekaders*

Niet alleen via de examencommissies wil de raad het onderwerp examens beter op de kaart zetten in het hoger onderwijs. In de beoordeling van opleidingen voor accreditatie wegen examens nu niet zwaar mee. Een onvoldoende voor het onderdeel examens hoeft niet tot een negatief eindoordeel over de opleiding te leiden. De raad wil hierin veran-

dering brengen, juist omdat onderzoek laat zien dat het hbo en het wetenschappelijk onderwijs zich in hun toetsbeleid in hoge mate laten sturen door wet- en regelgeving en kwaliteitskaders. Examens zouden in de optiek van de raad een volwaardig onderwerp moeten zijn in het volgende beoordelingskader van de NVAO. Een onvoldoende op examenbeleid wil dan zeggen dat een opleiding het kwaliteits- of accreditatiekeurmerk niet verdient. De raad vertrouwt erop dat de minister in overleg met de NVAO zal bevorderen dat na de huidige accreditatieronde het accreditatiekader in deze zin zal worden aangepast.

#### *Certificeren van elders verworven competenties*

De examens in het hoger onderwijs functioneren ook in het kader van een leven lang leren. Mensen kunnen hun elders verworven competenties formeel laten erkennen en zo certificaten of vrijstellingen halen voor een of meer onderdelen van een opleiding en examens in het hoger onderwijs. Dit is mogelijk dankzij opgedane werkervaring en eerder gevolgde opleidingen. Met deze certificaten en vrijstellingen zou dan een verkort opleidingstraject gevolgd moeten kunnen worden.

Deze erkenning van eerder verworven competenties is bij opleiden in de school vaak de praktijk. Maar de wijze waarop eerder verworven competenties erkend worden kan in veel gevallen kwalitatief beter en meer transparant worden vormgegeven. De handreikingen die hieronder voor examinering worden gedaan, zijn hiermee ook van toepassing op bijvoorbeeld assessments voor het certificeren van elders verworven competenties.

### **5.3 Gevolgen voor opleiden in de school**

De raad wil meer aandacht voor examens in de accreditatiesystematiek. Hij wil externe deskundigen een rol geven in de examencommissies en hij biedt de examencommissies een aantal handreikingen die gericht zijn op transparantie en kwaliteitsgarantie. Deze handreikingen kunnen de opleidingen echter ook zelf oppakken, los van (nieuwe) wetgeving. Deze paragraaf richt zich daarom op aanbevelingen die opleidende instanties direct kunnen oppakken.

#### *Meer afstand tussen opleidings- en examensystemen*

Bij examens is er een zekere afstand tussen opleiden en examineren. Het onderwijs heeft veel ervaring in het omgaan met deze spanningsverhouding. In het voortgezet onderwijs komt dat tot uitdrukking in de figuur van het schoolexamen in combinatie met het landelijke examen. Een structurele afstand tussen opleidingssystemen en examensystemen is voor een hogeronderwijsinstelling met een grotere variëteit in leertrajecten ook mogelijk en nodig. Dit thema is onderdeel van het *Werkprogramma 2006*<sup>61</sup> in de raad en in 2006 zal de raad hier dus meer diepgaand over adviseren.

#### *Meer transparantie*

De beroepsgroep leraren heeft onder regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel in 2004 een voorstel gedaan voor bekwaamheidseisen. De bekwaamheidseisen die de basis zijn geweest voor de Algemene Maatregel van Bestuur, het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, zijn richtinggevend voor de opleidings- en examenprogramma's van de lerarenopleidingen. Hiermee is een goede stap gezet in de richting van het opstellen van de beroeps- en competentieprofielen en het



beoordelen van studenten. Op deze manier is de transparantie van examens bij opleiden in de school al voor een groot deel gewaarborgd.

Voor voldoende transparantie acht de raad het ook wenselijk dat er een rollenscheiding is tussen het opleidingssysteem en het examensysteem. Concreet vertaald: de docent die lesgeeft, beoordeelt in de eindbeoordeling niet als enige. Dit is in feite ook de situatie bij opleiden in de school, met een collegiaal systeem van beoordeling. Zowel de lerarenopleiding als de opleidingsschool zijn betrokken bij het oordeel over de student.<sup>62</sup> Beide beoordelaars zijn echter direct betrokkenen bij de student. Voor de eindbeoordeling acht de raad het noodzakelijk dat een deskundige van de lerarenopleiding bij het beoordelingsproces wordt ingeschakeld, die niet direct betrokken is geweest bij de begeleiding van de student. Op dit punt kan het opleiden in de school nog worden verbeterd.

Daarnaast ziet de raad een grotere rol weggelegd voor tussentijdse beoordelingen. De raad doelt hiermee op de mogelijkheid de student gedurende het schoolgebonden opleidingstraject op bepaalde momenten te beoordelen. In de optiek van de raad organiseren de lerarenopleidingen deze tussentijdse beoordelingen samen met de opleidingsscholen.

#### *Opleiden en beoordelen meer scheiden*

Volgens de raad dienen examencommissies oog te hebben voor het gegeven dat het behoud van het civiele effect bij een grotere variëteit aan leertrajecten vraagt om examens die altijd een bepaalde mate van onafhankelijkheid vertonen. Hiervoor is bij summatieve/eindbeoordelingen een scheiding van rollen noodzakelijk: de beoordelaar is onafhankelijk van de gever van het onderwijs. Hiervoor is geen geheel ontkoppeld opleidings- en examensysteem nodig. De belangrijkste voorwaarde is dat de betrokken docent of begeleider nooit alleen verantwoordelijk is voor de eindbeoordeling van zijn/haar student. Dit is bij opleiden in de school in feite al het geval met een collegiaal systeem van beoordeling: zowel de lerarenopleiding als de opleidingsschool zijn betrokken bij het oordeel. Beide mogen echter nooit de enige beoordelaars zijn. De raad wil verder wijzen op andere vormen van beoordeling. Een formule is mogelijk waarbij de beoordelaars op bepaalde momenten in de opleiding nagaan waar de student staat. De beoordeling vindt plaats aan de hand van een gemeenschappelijk referentiekader, waarbij de bekwaamheidseisen richtinggevend zijn. De resultaten van deze 'ijkmomenten' worden verzameld in een dossier. Een andere vorm is het betrekken van een externe deskundige bij de eindbeoordeling. De examencommissie kan hier een nadere keuze maken die past bij de opleiding(en) in kwestie. In de visie van de raad bepalen de examencommissies of externe deskundigen voldoende bekwaam zijn om de summatieve/eindbeoordelingen uit te voeren.

#### *Een betere kwaliteitsgarantie*

Een betere kwaliteitsgarantie bij examens kan bereikt worden door een methodemix en een integraal examen. Ook bij deze punten ziet de raad een rol weggelegd voor een relatief verzelfstandigde examencommissies.<sup>63</sup>

- *Een methodemix.* De ontwikkeling naar vaardigheden, competenties en meer levensechte leeromgevingen heeft gevolgen voor de inzet van methoden om leerresultaten te meten. Prestaties van een kandidaat moeten zo veel mogelijk in een complete context getoetst worden. Bij examens door middel van levensechte opdrachten (bijvoorbeeld assessments) is de voorspellende waarde hoog,

maar de logistiek is complex en tijdrovend. Levensechte contexten zijn daarom niet bij alle examenopdrachten vereist. Zo kunnen meer traditionele instrumenten (bijvoorbeeld schriftelijke kennistoetsen) hun rol behouden. Deze instrumenten hebben een eenvoudige logistiek, en in korte tijd kan een breed, niet onbelangrijk examendomein beoordeeld worden. De levensechtheid en de voorspellende waarde is echter beperkt.

De gedachte doet zich steeds meer voor dat de kwaliteiten van een student niet op één, maar op meer manieren vastgesteld moeten worden.<sup>64</sup> Steeds meer wordt ernaar gestreefd verschillende instrumenten in te zetten voor de beoordeling van een kandidaat. Examencommissies doen er in de ogen van de raad goed aan na te gaan of meer gebruik gemaakt kan worden van een mix van instrumenten. Een methodemix heeft bovendien als voordeel dat er meer informatie over een kandidaat beschikbaar komt. Hierbij is aandacht voor de meest geschikte beoordelingsvormen voor onder meer vakkennis en beroepscompetenties van groot belang.

In feite staan examencommissies voor de vraag op welke wijze (type beoordelingssituatie) de student het beste kan demonstreren dat hij/zij over de benodigde kwaliteiten beschikt om aan een vervolgopleiding te kunnen beginnen of een bepaald beroep te kunnen uitoefenen. Daarbij kunnen nieuwere typen examens ingezet worden naast meer traditionele.

- *Integrale beoordelingen, ook voor evc.* De raad is van mening dat overwogen moet worden de integraliteit in de examensystematiek te herstellen. Bij alle opleidingen behoort naast losse absolverende tentamens ook een integraal examen afgenomen te worden over een substantieel deel van de opleiding, het vak of het beroep. Toetsen uitsluitend op afzonderlijke elementen of alleen op deelcompetenties levert onvoldoende informatie op om te beslissen over een kandidaat. De raad ziet dit als een belangrijke handreiking aan de examencommissies. De kandidaat moet vooraf bekend zijn met de integrale toets en daarop voorbereid worden. Bij examens met een selecterende en verplichtende functie (de summatieve/eindbeoordelingen) is het nodig op het niveau van de totale competentie te toetsen. Dit impliceert overigens niet dat toetsing op onderdelen uitgesloten is.

Opleiden in de school heeft over het algemeen zo'n integrale beoordeling: de student laat aan de hand van een meesterproef zien dat hij over de noodzakelijke competenties beschikt. Wanneer een integrale toets echter alleen op het eind van een opleiding plaatsvindt, is het te laat een kandidaat op zijn/haar eventuele ongeschiktheid voor een vervolgopleiding of voor een bepaald vak of beroep te wijzen en hem/haar nog succesvol door te kunnen verwijzen naar een ander opleidingstraject en zo voortijdige uitval te voorkomen. Examencommissies kunnen overwegen halverwege het volgtraject een zekere integraliteit in de toetsing aan te brengen. In ieder geval is bij de eindbeoordeling van een student enige vorm van externe controle en een onafhankelijk oordeel noodzakelijk.

' Integraal' is ook van toepassing op evc-procedures. Elders verworven competenties worden meestal absolverend toegekend. Hierdoor ontstaat geen compleet beeld van de geschiktheid van een kandidaat voor een opleiding of beroep. Ook evc-procedures zijn gebaat bij een integraal examen. In feite kan voor het afleggen van zulke proeven van bekwaamheid nooit vrijstelling worden verkregen. Een integraal examen dat leerweg-onafhankelijk is kan zowel voor beoordelingen gedurende het reguliere programma als voor evc ingezet worden.

## 6 Aanbevelingen

Opleiden in de school, zoals in dit advies opgevat, is een nieuwe opleidingsvorm. Om er zeker van te zijn dat de kwaliteit van opleiden in de school is gewaarborgd, heeft de Onderwijsraad op verzoek van de minister een aantal voorwaarden geformuleerd. Daarnaast gaat de raad in dit hoofdstuk in op de vraag of opleidingsscholen geaccrediteerd zouden moeten worden. Tot slot doet de raad aanbevelingen om de vakinhoudelijke component in de tweedegraads lerarenopleiding en de pabo te versterken.

### 6.1 Voorwaarden voor opleiden in de school

De eisen die aan schoolgebonden opleidingstrajecten worden gesteld, moeten hetzelfde zijn als de eisen die aan een voltijdse lerarenopleiding worden gesteld. Daarover kan geen twijfel bestaan. Om er zeker van te zijn dat leraren die in de school worden opgeleid over voldoende kwaliteit beschikken, is het volgens de raad belangrijk dat er duidelijke voorwaarden worden gesteld. In de optiek van de raad gaat het hierbij om zes voorwaarden.

#### Voorwaarde 1:

Om de kwaliteit van een schoolgebonden opleidingstraject te garanderen, is/zijn er in de school een of meer deskundige opleidingsfunctionaris(sen) aanwezig.

Om de kwaliteit van een schoolgebonden opleidingstraject te garanderen zijn de didactische vormgeving in de school en de structurering van de begeleiding en ondersteuning van het leerproces in de school van essentieel belang. In de school moeten deskundige begeleiders (of opleidingsfunctionarissen) aanwezig zijn. De taak van deze begeleider of opleidingsfunctionaris is een andere dan die van een begeleider op een stageschool. Daarom vindt de raad dat er aanvullende eisen aan de opleidingsfunctionarissen in de school gesteld moeten worden. Om duidelijkheid te krijgen over wat van een opleidingsfunctionaris verwacht mag worden (wat hij of zij moet weten en kunnen) is het wenselijk dat de beroepsgroep van leraren met de gezamenlijke lerarenopleidingen een bekwaamheidsprofiel ontwikkelt, waardoor meer eenduidigheid kan ontstaan in het opleidingstraject van opleidingsfunctionarissen.

#### Voorwaarde 2:

Om het civiele effect van een schoolgebonden opleidingstraject te waarborgen hebben studenten de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijssituaties.

Om het civiele effect van de opleiding te waarborgen moeten studenten in de gelegenheid worden gesteld werkervaring op te doen in gevarieerde beroepspraktijken. De opleidingsschool moet studenten hiertoe de gelegenheid geven. De opleidingsschool is ervoor verantwoordelijk dat de student competenties ontwikkelt die overdraagbaar zijn naar andere functies in hetzelfde of een soortgelijk beroep. Een student van een tweedegraads lerarenopleiding die via een schoolgebonden opleidingstraject op een vmbo-school in Groningen is opgeleid, moet ook op een school voor (de onderbouw van) havo/vwo in Terneuzen mogen en kunnen lesgeven.

**Voorwaarde 3:**

Het opleiden in de school is structureel verankerd in het personeels- en opleidingsbeleid van de opleidingsschool.

Een opleidingsschool die de opleidingsfunctie in de school wil versterken, moet een goed ontwikkeld personeels- en opleidingsbeleid hebben. Daarnaast is het noodzakelijk dat de opleidingsfunctie die de school nastreeft, in het functiebouwwerk van de school is verankerd. Hierdoor kan de school niet alleen conjuncturele schommelingen opvangen, maar is hij ook in staat breder op te leiden dan alleen voor de eigen personeelsbehoefte.

**Voorwaarde 4:**

De vakinhoudelijke competentie is stevig verankerd in het schoolgebonden opleidings-traject.

Een schoolgebonden opleidingstraject moet net als andere onderwijsopleidingen in het hoger onderwijs voldoen aan de kwaliteitseisen die gelden voor bachelor- of masteropleidingen. Daarbij geldt specifiek voor de lerarenopleidingen dat zij hun opleidings- en examenprogramma's afstemmen op de bekwaamheidseisen die zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.

In de kern gaat het erom dat een schoolgebonden opleidingstraject de student moet voorbereiden op het inzicht en de handelingen die van belang zijn voor de uitoefening van het lerarenberoep en voor de uitoefening van het beroep in de betreffende onderwijssector of -sectoren.

Een student die het werken en leren in de school combineert is niet bevoegd. De raad stelt met nadruk dat alleen studenten met de status van leraar-in-opleiding in een schoolgebonden opleidingstraject verantwoordelijkheid dragen voor het lesgeven. Voor andere studenten ligt die verantwoordelijkheid bij bevoegde leraren.<sup>65</sup>

**Voorwaarde 5:**

Een opleidingsschool werkt intensief samen met een lerarenopleiding.

Om ervoor te zorgen dat er in het schoolgebonden opleidingstraject voldoende aandacht is voor een brede vakinhoudelijke, onderwijskundige en didactische context is het van belang dat een opleidingsschool met een lerarenopleiding samenwerkt. Dit voorkomt dat

een schoolgebonden opleidingstraject te veel op de praktijk is gericht en te weinig diepgang krijgt.

De raad adviseert dat een opleidingsschool die leraren in de school wil gaan opleiden, een duurzame samenwerkingsrelatie met een lerarenopleiding aangaat. De opleidingsschool en de lerarenopleiding spreken samen af hoe de (vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische) competenties het best geleerd kunnen worden, in welke leeromgeving dat het best kan gebeuren en hoe daarbij rekening wordt gehouden met de reeds ontwikkelde competenties. Verder maken ze afspraken over de beoordeling van de student en de bekostiging van het opleidingstraject.

**Voorwaarde 6:**

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject is transparant en gericht op een onafhankelijke eindbeoordeling.

De afsluiting van een schoolgebonden opleidingstraject moet transparant zijn. Om dit te bevorderen vindt de raad het noodzakelijk dat er sprake is van een rollenscheiding tussen het opleidingstraject en de afsluiting daarvan. Het komt er volgens de raad op neer dat de lerarenopleider en de opleidingsfunctionaris in de school nooit als enige betrokken mogen zijn bij de eindbeoordeling van de student. Voor de eindbeoordeling vindt de raad het wenselijk dat een deskundige van de lerarenopleiding die niet direct betrokken is geweest bij de opleiding van de betreffende student, bij het beoordelingsproces wordt ingeschakeld.

De raad ziet een grotere rol weggelegd voor tussentijdse beoordelingen. Hij doelt hiermee op de mogelijkheid om de student gedurende het schoolgebonden opleidingstraject op bepaalde momenten te beoordelen. In de optiek van de raad organiseren de lerarenopleidingen deze tussentijdse beoordelingen samen met de opleidingsscholen.

Een betere kwaliteitsgarantie bij examens is te bereiken door een methodemix en een integraal examen (bijvoorbeeld in de vorm van een meesterproef). De kennistoets beschouwt de raad als een onderdeel van de methodemix. Verder ziet de raad hier een rol weggelegd voor een relatief verzelfstandigde examencommissie.

## **6.2 Hoe kan de vakinhoudelijke component in de opleiding worden versterkt?**

*Versterking van de vakcomponent in zowel de tweedegraads lerarenopleiding als de pabo*  
Om de vakinhoudelijke competentie van studenten van een tweedegraads lerarenopleiding en van een pabo en in het bijzonder in schoolgebonden opleidingstrajecten te versterken, denkt de raad aan de volgende mogelijkheden.

- De lerarenopleidingen hebben, gelet op hun primaire verantwoordelijkheid voor het garanderen van de kwaliteit van de vereiste vakinhoudelijke competenties van de leraar, een taak en verantwoordelijkheid om de scholen en het algemene publiek ervan te overtuigen dat ze op het goede spoor zitten wat betreft de vakinhoudelijke aandacht in het curriculum en de inzet van studenten.

De raad stelt voor dat de lerarenopleidingen bij die verantwoordelijkheid uitgaan van een opleidingsprogramma waarin in ieder geval meer dan 50% van de opleiding is gericht op de vakinhoudelijke component. In vergelijking met een aantal andere landen besteden de tweedegraads lerarenopleidingen en de pabo's in Nederland minder tijd aan de vakinhoudelijke component. Mede vanuit dit perspectief vindt de raad het wenselijk dat de lerarenopleidingen meer dan 50% van de opleiding besteden aan de inhoud van het (school-)vak.

- Om de vakinhoudelijke competenties van de studenten te versterken acht de raad het noodzakelijk dat de opleidingen meer aandacht besteden aan de vakinhoudelijke eindtermen. Concreet stelt de raad voor dat per schoolvak expliciet wordt aangegeven aan welke vakinhoudelijke eisen de student aan het eind van de opleiding minimaal moet voldoen om als volwaardige leerkracht aan de slag te kunnen.
- Het is wenselijk dat er landelijke richtlijnen komen over de inhoud en de vorm van het eindassessment van de lerarenopleiding. Daarbij is het van belang dat er een onderscheid wordt gemaakt naar de drie sectoren: een eindassessment voor de pabo, de tweedegraads lerarenopleiding en de universitaire lerarenopleiding. Verder hecht de raad eraan dat de landelijke richtlijnen op gezette tijden worden herijkt en dat het eindassessment door de lerarenopleiding zelf wordt afgenomen.

### **6.3 Verantwoordelijkheden voor opleiden in de school**

Om scholen een grotere rol te laten spelen in de opleiding van leraren wil de raad op korte termijn de bestaande lerarenopleidingen meer mogelijkheden geven een deel van de opleiding uit te besteden aan andere partijen. Voor de langere termijn pleit de raad voor het nader verkennen van de mogelijkheid enkele volledige opleidingsscholen te accrediteren.

#### *De korte termijn*

Voor de korte termijn denkt de raad aan de mogelijkheid de bestaande lerarenopleidingen meer ruimte te geven om anderen in te schakelen bij het uitoefenen van de opleidingsfunctie. In deze situatie besteedt een geaccrediteerde lerarenopleiding delen van de opleiding uit aan andere partijen, die bijvoorbeeld bij elkaar een 'School of Education' vormen.<sup>66</sup> De geaccrediteerde lerarenopleiding blijft verantwoordelijk en reikt het getuigschrift uit. Voor het verruimen van de uitbestedingsmogelijkheden is een wetswijziging nodig. Een alternatief is dat een aantal partijen een consortium vormt dat de lerarenopleiding gaat uitvoeren. Dat consortium, bijvoorbeeld met de naam School voor Leraren, of School of Education, kan ingericht zijn vanuit een geaccrediteerde partij – en lijkt dus op de hierboven beschreven mogelijkheid – of kan als zodanig voor accreditatie in aanmerking komen.

De raad constateert dat onderwijsinstellingen samen met lerarenopleidingen op dit moment actief bezig zijn het opleiden van leraren in de school vorm te geven. Dit is voor de raad een belangrijk gegeven, want het wijst op de behoefte van sommige onderwijsinstellingen een grotere betrokkenheid te krijgen in de opleiding van leraren. De

verwachting is dat slechts enkele (groepen) scholen voor primair en voortgezet onderwijs en bve-instellingen de ambitie en het vermogen zullen hebben om een volledige opleidingsschool te worden. Het vergt immers zowel in organisatorisch als in financieel opzicht enorme inspanningen. Dit neemt echter niet weg dat veel scholen een partiële rol kunnen spelen bij het opleiden van leraren in de school. Zij kunnen bijvoorbeeld aankomende leraren begeleiden en coachen. Ook kunnen zij aankomende leraren de gelegenheid bieden om in de vorm van afstudeeronderzoeken een bijdrage te leveren aan schoolontwikkeling.

De lerarenopleiding blijft als geaccrediteerde opleiding verantwoordelijk voor de kwaliteitsborging van schoolgebonden opleidingstrajecten. Gelet op deze verantwoordelijkheidsfunctie is de lerarenopleiding verantwoordelijk voor de eindbeoordeling van de student. De opleidingsschool, die een aandeel in de opleiding krijgt, is medebeoordelaar en moet de lerarenopleiding het vertrouwen geven dat de kwaliteit van het opleiden op de werkplek is geborgd. Om rolverwarring te voorkomen is het van belang dat de lerarenopleiding en de school samen afspraken maken over de begeleiding en de scholingsactiviteiten in de school.

Om de kwaliteitsborging van de lerarenopleiding – en in het bijzonder van schoolgebonden opleidingstrajecten – te verstevigen, is de raad van mening dat de Inspectie van het Onderwijs een rol kan spelen door bijvoorbeeld intensivering van het toezicht op de examens voor deze opleidingen. In zijn advies *Evenwichtig onderwijstoezicht* gaat de raad nader in op de vraag hoe het toezicht op het onderwijs er in de toekomst uit zou moeten zien. Naar verwachting wordt dit advies eind 2005 uitgebracht.

#### *Hoe worden de opleidingsschoolactiviteiten bekostigd?*

Als scholen samen met lerarenopleidingen leraren in de school willen gaan opleiden, zullen zij onderling afspraken moeten maken over de bekostiging van de schoolgebonden opleidingstrajecten. Daarbij kunnen scholen gebruikmaken van de speciale subsidieregeling voor opleidingsscholen.<sup>67</sup> Aangezien de lerarenopleiding de verantwoordelijkheid draagt ligt het ook voor de hand dat de geldstromen via de lerarenopleiding lopen dan wel gebonden zijn aan inhoudelijke goedkeuring van de lerarenopleiding.

#### *De langere termijn*

De beweging om het uitvoerend veld een grotere inbreng te geven in het opleiden van beroepsfunctionarissen zien we in veel beroepssectoren. De sector onderwijs en meer specifiek de opleiding van leraren loopt daarin niet voorop. Dat betekent dat de sector veel kan leren van hetgeen in andere sectoren is uitgetoetst en gerealiseerd. In dit verband zijn de ervaringen binnen de medische sector interessant. In deze sector is het van oudsher gebruikelijk dat artsen en medisch specialisten een deel van hun opleiding in een ziekenhuis doorbrengen. Net als in het onderwijs is er in de gezondheidszorg discussie over de vraag wie de opleidingsbevoegdheid heeft. Is dat het universitair medisch centrum (umc) of zijn dat de Samenwerkende Topklinische Opleidingsziekenhuizen?

Een umc – dat wordt gevormd door een academisch ziekenhuis en een medische faculteit – heeft vijf hoofdtaken: het verzorgen van medisch onderwijs, het verrichten van onderzoek, de zorg voor patiënten, het organiseren van de specialistenopleiding en het geven van nascholing. Het onder één bestuurlijk umc-dak brengen van de medische faculteit en het academisch ziekenhuis heeft voordelen. Zo kan er een geïntegreerd beleid ont-



wikkeld worden met betrekking tot de genoemde taken, en kunnen financiële middelen – samengevoegd tot een totaalbudget – voor de verschillende taken gerichter worden ingezet. Op deze manier kan er niet alleen een langetermijnbeleid uitgezet worden, maar kan er ook efficiënter gewerkt worden. Het umc is een bestuurlijke eenheid met gedelegeerde bevoegdheden. Het bestuur van de universiteit en het bestuur van het umc blijven dus hun verantwoordelijkheden houden.

De inkomsten van het umc bestaan uit het gebruikelijke deel van de rijksoverheid dat de universiteit ontvangt voor het medisch onderwijs en onderzoek. Daarnaast zijn middelen afkomstig van de ziektekostenverzekeraars en zijn er gelden uit verschillende andere bronnen voor het wetenschappelijk onderzoek. Uit dit totaalbudget worden de activiteiten voor onderwijs, onderzoek, patiëntenzorg, specialistenopleiding en nascholing bekostigd.

Bij de opleiding van co-assistenten en medisch specialisten zijn veel niet-academische ziekenhuizen betrokken. Het umc koopt voor beide groepen bij deze ziekenhuizen werkplaatsen en is voor de inhoud van de opleiding eindverantwoordelijk. Een ziekenhuis heeft voor een specialistenopleiding een erkenning nodig van de Medische Specialisten Registratie Commissie (MSRC). Deze commissie heeft diverse taken: het erkennen van opleiders, opleidingsinrichtingen en –instituten, het schorsen of intrekken van de erkenning, het toezicht houden op de voortgang in de opleiding van de assistent, en het verlenen van de registratie op voorstel van de opleider. De opleiding van de medisch specialist eindigt in een registratie door de MSRC. Voor het opleiden van een specialist krijgt een niet-academisch ziekenhuis een bijdrage van het umc. Deze vergoeding is in overeenstemming met de inspanningen van het ziekenhuis.

De vormgeving van een umc is waarschijnlijk specifiek voor de medische sector en niet zonder meer overdraagbaar naar de onderwijssector, maar de combinatie van een academisch ziekenhuis en een medische faculteit kan ook voor de onderwijssector in de combinatie van lerarenopleiding en onderwijsinstelling interessante leerervaringen bevatten. We zien in het onderwijs bij grote onderwijsinstellingen, zoals regionale opleidingscentra (roc's) en grote schoolbesturen in het basis- en voortgezet onderwijs, de ambitie meer te betekenen voor de opleiding van onderwijspersoneel in ruime zin. Hieraan kan voor een deel tegemoet gekomen worden met een verruiming van de mogelijkheden tot het aangaan van contractuele relaties vanuit de lerarenopleiding met onderwijsinstellingen en besturen.

Op termijn valt te overwegen verdergaand tegemoet te komen aan de ambities van deze onderwijsinstellingen en schoolbesturen door ze in de rol van lerarenopleiding te plaatsen. De verhouding tussen lerarenopleiding en opleidingsschool verschuift dan qua verantwoordelijkheid: deze ligt dan niet meer primair bij de lerarenopleiding die opleidingsscholen inschakelt, maar bij de opleidingsschool die een lerarenopleiding inschakelt. In feite is dan sprake van een nieuwe aanbieder van een hogeronderwijsopleiding.

Aansluitend bij het advies *Ruimte voor nieuwe aanbieders in het hoger onderwijs*<sup>68</sup>, denkt de raad aan de mogelijkheid om binnen het opleidingsstelsel ruimte te maken voor enkele volledige opleidingsscholen voor het opleiden van leraren. De opleidingsschool wordt daarmee een nieuwe aanbieder van een opleiding voor hoger onderwijs. Voor deze nieuwe aanbieder gelden dezelfde kwaliteitseisen als voor bestaande aanbieders, inclusief de vereiste accreditering door de NVAO van de opleiding.

Accreditatie van enkele volledige opleidingsscholen kan in de optiek van de raad op termijn om de volgende redenen zinvol zijn.

- De ambitie van grote onderwijsinstellingen (zoals roc's) en schoolbesturen is hun integrale personeelsbeleid te verbinden met een opleidingsfunctie. Deze ambitie is min of meer vergelijkbaar met de rol die academische ziekenhuizen spelen in de opleidingen voor de gezondheidszorg.
- De overheid kan op deze manier prioriteit geven aan de oplossing van een urgent maatschappelijk probleem om voldoende en goede leraren opgeleid te krijgen.
- Het kan de concurrentie stimuleren tussen bestaande lerarenopleidingen en nieuwe aanbieders, de opleidingsscholen. Dit kan mogelijk leiden tot vernieuwing of aanpassing, en een stimulans betekenen voor de ontwikkeling van de opleiding, het beroep leraar en de schoolontwikkeling in het algemeen.

Een belangrijk punt bij het toelaten van nieuwe aanbieders is uiteraard de relatie met de bestaande lerarenopleidingen. De raad heeft in zijn advies *Ruimte voor nieuwe aanbieders in het hoger onderwijs* opgemerkt dat zo'n verruiming uiteraard eenvoudiger te realiseren is bij een gelijktijdige capaciteitsuitbreiding, waarbij de bestaande lerarenopleidingen hun bekostiging behouden om hun bijdrage in de totale capaciteit te kunnen blijven realiseren.

De staatssecretaris heeft naar aanleiding van het advies *Ruimte voor nieuwe aanbieders in het hoger onderwijs* besloten (voorzichtig) te experimenteren met het openen van het bestel in het hoger onderwijs. Hij heeft gekozen voor vier typen experimenten.<sup>69</sup> De raad stelt voor de opleidingsschool als experiment aan de vier reeds gekozen experimenten toe te voegen.

#### *Goede monitoring nodig*

Om de ontwikkeling van de schoolgebonden opleidingstrajecten de komende jaren goed te volgen, adviseert de raad de doelstelling en het niveau van de opleiding én de kwaliteit en de inhoud van het onderwijsprogramma te monitoren. Op die manier kan worden bekeken hoe opleiden in de school en de waarborging van de kwaliteit in de praktijk uitpakken en welke studenten kiezen voor een opleiding in de school. Uiteindelijk is het de bedoeling dat opleiden in de school helpt nieuwe groepen leraren aan te boren en zo een bijdrage te leveren aan het oplossen van het lerarentekort en de voortgaande ophoging van de kwaliteit van de leraren.

#### *Wetenschappelijk onderzoek nodig naar de effecten van schoolgebonden opleidingstrajecten*

Mede op basis van de studie *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking*<sup>70</sup> concludeert de raad dat er tot nu toe weinig wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de effecten van schoolgebonden opleidingstrajecten. Met het oog op het behoud van de kwaliteit van leraren die via een schoolgebonden opleidingstraject worden opgeleid, vindt de raad het zinvol dat de minister onderzoek laat verrichten naar de vormgeving van schoolgebonden opleidingstrajecten.

# Literatuur

- Angrist, J. & Guryan, J. (2003). *Does Teacher Testing Raise Teacher Quality? Evidence from State Teaching Requirements*. NBER Working Paper 9545, March 2003.
- Buitink, J. & Wouda, S. (2001). Samen-scholing. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(1), 17.
- Dam, G. ten & Blom, S. (in press). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*.
- Dam, G. ten & Alebeek, A. van (2005). In spin, de bocht gaat in. Uit spuit, de bocht gaat uit. Over opleiden in de school. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 26(3), 4-14.
- Deinum, J.F., Maandag, D.W., Hofman, W.H.A. & Buitink, J. (2005). *Aspecten van opleiden in de school. Een internationale vergelijking*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Edwards, A. (2001). School-based teacher training: where angels fear to tread. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 22(3), 11-19.
- Geldens, J., Popeijus, H.L. & Bergen, T. (2003). Op zoek naar de kenmerken van een krachtige werkplekomgeving voor aanstaande leraren in de basisschool. *Velon tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24(2), 15-23.
- HBO-raad (2003). *Moed tot meesterschap. Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.
- HBO-raad (2004). *Koersen op Meesterschap. Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging*. Advies van de expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs. Den Haag: HBO-raad.
- Inspectie van het Onderwijs (2001). *Duaal academisch onderwijs. De werkplek als academische leerplek?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonker, N. (2001). *Job Performance and Career Prospects of Auditors*. Proefschrift. Tinbergen Institute Research Series 253. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Klink, M.R. van der (1999). *Effectiviteit van werkplek-opleidingen*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Korthagen, F.A.J., Tigchelaar, A., Koster, B. & Melief, K. (2002). *Duaal opleiden: een evaluatie van vijf 'best practices'*. EPS-reeks 08. 's-Gravenhage: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap, HBO-raad.
- Meyboom-de Jong, B., Schmit Jongbloed, L.J. & Willemsen, M.C. (red.) (2002). *De arts van straks. Een nieuw medisch opleidingscontinuüm*. Utrecht: KNMG, DMW-VSNU, VAZ, NVZ en LCVV.
- Ministerie van OCW (1997). Arbeidsvoorwaarden voor de leraar in opleiding (lio). *Uitleg. Gele Katern*, 11 juni 1997.
- Ministerie van OCW (2000). *Maatwerk 2. Vervolgnota over een open onderwijsmarkt*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2001). *Maatwerk 3 voortgangsrapportage*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2002). *Leven Lang Leren*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2004). TK 2004-2005, 298 91, nr. 1.
- Ministerie van OCW (2005a). *Werken in het onderwijs 2006*. Den Haag: Ministerie van OCW.

- Ministerie van OCW (2005b). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet*. Brief van de minister van OCW aan de Tweede Kamer, kenmerk: AP/OKP/2005/27721, d.d. 1 juli 2005.
- Ministerie van OCW (2005c). Brief van de minister van OCW aan de Tweede Kamer over AMvB: het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, kenmerk AP/OKP/2005/37745, september 2005.
- Ministerie van OCW (2005d). Brief van de staatssecretaris van OCW aan de Tweede Kamer over experimenten open bestel hoger onderwijs, kenmerk: HO/BL/05/20087, d.d. 1 juli 2005).
- Ministerie van OCW & Ministerie van SZW (2005). *Plan van aanpak Leren en werken versterken*. Den Haag: Ministerie van OCW en Ministerie van SZW.
- Mintzberg, H. (1983). *Organisatiestructuren*. Schoonhoven: Academic Service Economie en Bedrijfskunde.
- NVAO (2004a). *Notitie: meta-evaluatie pabo's*, d.d. 3 maart 2004. Den Haag: NVAO.
- NVAO (2004b). *Notitie: metarapportage visitatie HBO Tweedegraads lerarenopleidingen*, d.d. 11 oktober 2004. Den Haag: NVAO.
- Onderwijsraad (2002). *Examinering in ontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Werkplekleren in de beroepsonderwijskolom*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004a). *De blik naar buiten: transparantie en kwaliteitsborging van examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004b). *Examinering in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2004c). *Ruimte voor nieuwe aanbieders in het hoger onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005a). *Korte internationale studie over opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Werkprogramma 2006*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- Sanou, L. (1999). *Opleiden volgens de loodgietersmentaliteit*. Profiel 5 (mei 1999), 30-31.
- Smale, M. & Steenkamp, F. (2001). *Werkend leren blijft vaak steken in dom werk*. (www.observant.unimaas.nl/jrg21/obs34/art47.htm)
- Straetmans, G.J.J.M. & Sanders, P.F. (2001). *Beoordelen van competenties van docenten*. Utrecht: Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap.
- Stoas (2005). *Het geschiktheidsonderzoek voor zij-instromers in de praktijk. Ervaringen in het primair en voortgezet onderwijs anno 2004*. Wageningen: Stoas-onderzoek.
- Streumer, J. & Klink, M. van der (red.) (2004). *Leren op de werkplek*. 's-Gravenhage: Reed Business Information.
- Tigelaar, D. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. Proefschrift. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.
- VSNU (2003). *Onderwijsvisitatie en onderzoeksbeoordeling van de Universitaire Lerarenopleidingen*. Utrecht: VSNU.
- Waterreus, J.M. (1999). *Belastingfaciliteiten voor onderwijs en scholing*. Amsterdam: Max Gootte Kenniscentrum.
- Wieringen, F. van & Houtkoop, W. (2005). *Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs: Jaarboek 2003/2004 van het Max Gootte Kenniscentrum*. 's-Gravenhage: Reed Business Information.

# Afkortingen

AMvB	Algemene maatregel van bestuur
bama	bachelor-master
bbl	beroepsbegeleidende leerweg
BIG	Beroepen in de gezondheidszorg
BIO	Beroepen in het onderwijs
bpv	beroepspraktijkvorming
bve	beroepsonderwijs en volwasseneneducatie
EPS	Educatief Partnerschap
evc	elders verworven competenties
hbo	hoger beroepsonderwijs
HRM	Human Resources Management
ict	informatie- en communicatietechnologie
IPB	Integraal Personeelsbeleid
lio	leraar in opleiding
mbo	middelbaar beroepsonderwijs
MKB	Midden- en Kleinbedrijf
MSRC	Medische Specialisten Registratie Commissie
nlo	nieuwe lerarenopleiding
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
OCW	Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
OMO	Ons Middelbaar Onderwijs
pabo	pedagogische academie voor het basisonderwijs
po	primaire onderwijs
ROC	Regionaal Opleidingen Centrum
sbl	startbekwame leraar
SCITT	School Centered Initial Teacher Training
ulo	universitaire lerarenopleiding
umc	universitair medisch centrum
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs
vo	voortgezet onderwijs
WHW	Wet op het hoger en wetenschappelijk onderwijs
wo	wetenschappelijk onderwijs

## Noten

- 1 Onderwijsraad, 2004c.
- 2 Geldens, Popeijus & Bergen, 2003.
- 3 Ministerie van OCW, 2000.
- 4 Korthagen, Tigchelaar, Koster & Melief, 2002.
- 5 NVAO, 2004a.
- 6 Zie voor informatie over deze subsidieregeling: [www.cfi.nl](http://www.cfi.nl).
- 7 Ministerie van OCW, 2005b.
- 8 Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005. Deze studie is uitgevoerd in opdracht van de Onderwijsraad.
- 9 Ministerie van OCW, 1997.
- 10 Onderwijsraad, 2002.
- 11 Onderwijsraad, 2003.
- 12 Ministerie van OCW, 2002. Volgens de Beleidsagenda *Leven Lang Leren* wordt in het hbo vanaf 2002 toegewerkt naar een model waarin duaal-, voltijd- en deeltijd-hbo geïntegreerd worden.
- 13 Ministerie van OCW & Ministerie van SZW, 2005.
- 14 Onderwijsraad, 2003.
- 15 Inspectie van het Onderwijs, 2001. Evaluatie van de experimenten duale opleidingen wo dat in opdracht van het ministerie van OCW is uitgevoerd.
- 16 Ministerie van OCW, 2001.
- 17 Korthagen, Tigchelaar, Koster & Melief, 2002.
- 18 Zie ook de ervaringen met school-based teacher education in Engeland (Ann Edwards, 2001).
- 19 In het algemeen gaat het hier om drie maatschappelijke ontwikkelingen die impact hebben op het leren en het onderwijs: de veranderende positie van kennis, sociaal-culturele ontwikkelingen en sociaal-economische ontwikkelingen.
- 20 Onstenk, 1997.
- 21 Zie Ten Dam en Alebeek (2005) voor een uitgebreide bespreking van de risico's van opleiden in de school.
- 22 Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005.
- 23 Buitink & Wouda, 2001.
- 24 Om in Engeland les te kunnen geven in het primair of secundair onderwijs moeten aanstaande leraren voldoen aan de Qualified Teacher Status (QTS). Die QTS kan gehaald worden door eerst de lerarenopleiding te doen. De hoofdroute naar het lerarenberoep is de eenjarige Postgraduate Certificate of Education-route. Circa 65% van alle kandidaten volgde in 2003 deze route, waarin de vakinhoudelijke studie op universitair niveau voorafgaat aan de beroepsvoorbereiding. Circa 25% van de kandidaten volgde de undergraduate-route. Circa 10% werd via alternatieve routes opgeleid.
- 25 Edwards, 2001.
- 26 Ridley et al, 2005; Edwards & Protheroe, 2003; Darling-Hammond et al, 2002. In Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005.
- 27 Angrist & Guryan, 2003.

- 28 Om deze drempel weg te halen is in 1998 het ulo-convenant gesloten. Hiermee zijn verschillende leerwegen mogelijk geworden, die (deels) zijn geïntegreerd in de universitaire opleiding: als afstudeerrichting, als duale opleiding of als maatwerktraject. In maatwerktrajecten kunnen bijvoorbeeld aio's, oio's of tweedegraads leraren in een verkorte route een eerste-graads bevoegdheid halen.
- 29 Zie voor een uitgebreide beschrijving van opleidingsmodellen in andere landen de studie *Korte internationale studie over opleiden in de school* (Onderwijsraad, 2005a).
- 30 Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005.
- 31 De onderzoekers rekenen alle particuliere bedrijven met minder dan vijfhonderd werknemers tot het MKB. Typerend voor een MKB-bedrijf is de hoge arbeidsintensiteit. MKB-bedrijven werken vaak onder hoge tijdsdruk en zijn gericht op het realiseren van kortetermijndoelen. Het gaat om bedrijven met "weinig medewerkers, waarbij de hoogste en/of enige manager vaak de eigenaar is, die", volgens Mintzberg (1983) behoren tot de "eenvoudige structuur, wat betekent dat de organisatie meestal informeel en plat is: staffuncties en ondersteunend personeel ontbreken." Het spreekt vanzelf dat er grote verschillen zijn tussen sectoren in het MKB. Zo zijn er niet alleen verschillen in de mate waarin werkplekleren in het MKB voorkomt. Ook de vorm van werkplekleren in het MKB is verschillend (Streumer & Van der Klink, 2004).
- 32 Volgens Onstenk is het onderscheid tussen leren en opleiden op de werkplek graduueel. Hij spreekt over een continuüm van leren op de werkplek, via opleiden op de werkplek tot opleiden off-the-job (Streumer & Van der Klink, 2004).
- 33 Streumer & Van der Klink, 2004.
- 34 Smits in Van Wieringen & Houtkamp, 2005.
- 35 Jonker, 2001.
- 36 Meyboom-de Jong, Schmit Jongbloed & Willemsen (red.), 2002.
- 37 Meyboom-de Jong, Schmit Jongbloed & Willemsen (red.), 2002.
- 38 Telefonisch interview met prof. dr. E. Klasen, decaan van het Leids Universitair Medisch Centrum, op 2 november 2005.
- 39 Gebaseerd op algemene informatie over het beroepsonderwijs op [www.minocw.nl](http://www.minocw.nl).
- 40 Van der Klink, 1999.
- 41 Sanou, 1999.
- 42 Waterreus, 1999.
- 43 Op de lerarenopleiding wordt vaak een groepsgrootte van circa twintig studenten gehanteerd. Deze groepsgrootte is in schoolgebonden opleidingstrajecten alleen voor de vakoverstijgende onderdelen mogelijk.
- 44 Smits in Van Wieringen & Houtkoop, 2005.
- 45 Onderwijsraad, 2003.
- 46 De minister streeft ernaar dat lerarenopleidingen vanaf augustus 2006 alleen nog getuigschriften kunnen afgeven die zijn afgestemd op de bekwaamheidseisen. Naar verwachting wordt eind 2005 een definitief besluit genomen over het tijdstip van de inwerkingtreding van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.
- 47 NVAO, 2004a.
- 48 Inspectie van het Onderwijs, 2004.
- 49 NVAO, 2004b.
- 50 Ministerie van OCW, 2005b.
- 51 De meeste pabo's die in het kader van dit onderzoek door de raad zijn benaderd, beschikken niet meer over studiegidsen uit de jaren tachtig. Van de vier opleidingen heeft één pabo de studiegids 1980/1981 aan de raad beschikbaar gesteld.
- 52 De Commissie-Hanselman adviseerde in 1987 over te gaan naar een éénavkiggige lerarenoplei-

- ding. Op voorstel van de commissie wordt de vrijgekomen ruimte ingevuld met opleidingseisen die meer op het pedagogisch-didactisch terrein liggen.
- 53 De Algemene Maatregel van Bestuur, het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, is op 23 augustus 2005 vastgesteld. Volgens de brief van de minister van OCW (kenmerk: AP/OKP/2005/37745) anticiperen de lerarenopleidingen en de scholen al op dit besluit. Lerarenopleidingen passen hun opleidingsprogramma's aan de bekwaamheidseisen aan. Het streven van de minister is dat vanaf augustus 2006 lerarenopleidingen alleen nog getuigschriften afgeven die zijn afgestemd op de bekwaamheidseisen. Over het tijdstip van inwerkingtreding van het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel wordt in oktober een definitief besluit genomen.
- 54 HBO-raad, 2003.
- 55 Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005.
- 56 Onderwijsraad, 2004b.
- 57 Onderwijsraad, 2004a.
- 58 HBO-raad, 2003.
- 59 VNSU, 2003.
- 60 Onderwijsraad, 2004b.
- 61 Onderwijsraad, 2005b.
- 62 Tigelaar, 2005.
- 63 In de wetgevingsnotitie over de nieuwe wet op het hoger onderwijs en onderzoek is aangegeven dat het versterken van de rol en de positie van de examencommissie in het nieuwe wetsvoorstel verder zullen worden vormgegeven en dat zal worden aangesloten bij het advies van de raad over *Examinering in het hoger onderwijs* (2004a).
- 64 Straetmans & Sanders, 2001.
- 65 Een lio (leraar-in-opleiding) mag in het laatste jaar van zijn of haar opleiding (zonder lesbevoegdheid) de taken van leraar vervullen.
- 66 Een School of Education is een samenwerkingsverband tussen de lerarenopleiding en een school of een groep scholen. In zo'n samenwerkingsverband wordt onderwijspersoneel duaal opgeleid.
- 67 Subsidieregeling Dieptepilot voor de opleidingsschool en de academische school 2005-2008. Zie voor meer informatie: [www.cfi.nl](http://www.cfi.nl).
- 68 Onderwijsraad, 2004c.
- 69 Zie het kabinetsstandpunt over een open bestel in het hoger onderwijs en de bve-sector (TK 2004-2005, 298 91, nr. 1). Hierin kiest het kabinet voor het starten van vier experimenten. Het wetsvoorstel hierover wordt naar verwachting in het voorjaar van 2006 bij de Tweede Kamer ingediend. Met ingang van het studiejaar 2006-2007 worden niet-bekostigde aanbieders uitgenodigd binnen de grenzen van de Beleidsregel doelmatigheid hoger onderwijs te komen met voorstellen voor te bekostigen opleidingen. Er is gekozen voor vier typen experimenten, te weten: Small Business, Retail management, Resterende leerrechten, en Huygens Scholarship Programme. (Brief van de staatssecretaris van OCW aan de Tweede Kamer, kenmerk: HO/BL/05/20087, d.d. 1 juli 2005).
- 70 Deinum, Maandag, Hofman & Buitink, 2005.





# **Bijlage 1**

**Adviesvraag OCW**

# ONDER N C S I M L T U U R N E I E M S C H A P

De Onderwijsraad  
T.o.v. de heer A.M.L. van Wieringen  
Nassaulaan 6  
2514 JS Den Haag

Den Haag  
**08 AUG. 2005**

Ons kenmerk  
AP/OKP/2005/34582

Onderwerp  
Adviesaanvraag

Geachte heer Van Wieringen,

In april jl. hebben wij gesproken over een Adviesagenda 2005-2008 over het beleidsterrein werken in het onderwijs. De centrale vraag van deze adviesagenda is 'Hoe kan de professionaliteit (van de school en van de professional) bevorderd worden met andere middelen dan alleen meer ruimte?' Eén van de onderwerpen in de Adviesagenda 2005-2008 betreft Opleiden in de school.

Onderwijsinstellingen voor primair en voortgezet onderwijs en BVE-instellingen leiden steeds vaker onderwijspersoneel in de school op. OCW heeft dit opleiden in de school gestimuleerd met diverse stimuleringsregelingen. Allereerst vanwege de meerwaarde van het opleiden in de school in inhoudelijk opzicht. Medeverantwortelijkheid voor de opleiding leidt enerzijds tot personeel dat voldoet aan de specifieke eisen die de betreffende instelling vraagt en anderzijds tot activiteiten binnen de opleidingen die meer dan voorheen gericht zijn op de alledaagse schoolpraktijk. Ten tweede vanwege de krappe arbeidsmarkt. De verwachting is dat er tussen 2006 en 2011 flinke discrepanties zijn tussen de jaarlijkse vraag naar leraren en het aanbod van afgestudeerden van de lerarenopleidingen. Scholen moeten dus ook uit andere bronnen putten (zij-instromende leraren, herintreders en onderwijsondersteunend personeel dat zich opschooft). Het opleiden in de school creëert direct meer handen in de klas of in de school; de student of zij-instromer heeft immers een aanstelling in de school.

Ik vind het van groot belang dat de kwaliteit van dit leren op de werkplek is gegarandeerd. Met het oog daarop heb ik een aantal trajecten in gang gezet:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Zie ook de beleidsagenda lerarenopleidingen 2005-2008 *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleidingen aan zet* (1 juli 2005).

- Borging van kwaliteit van het leren op de werkplek vraagt om goede afspraken over het toezicht. De NVAO en inspectie hebben daar onderscheiden rollen. In 2005 bespreekt OCW met de NVAO en inspectie hoe dat (op elkaar afgestemd) toezicht in beider toezichtskaders is/wordt verweven en hoe dat tot voor ieder transparante oordelen leidt.
- Medio 2006 hebben de gezamenlijke lerarenopleidingen met het beroepsveld een aantal bruikbare voorbeelden van overeenkomsten met scholen ontwikkeld, waarin aandacht wordt besteed aan:
  - competenties die op de werkplek zullen worden verworven/verder ontwikkeld
  - onderdelen van het curriculum die daarmee samenhangen
  - de wijze waarop en condities waaronder die onderdelen op de werkplek worden ontwikkeld en de diverse verantwoordelijkheden van opleiding en school daarbij
  - de betrokkenheid van de school bij de beoordeling van het resultaat van het leren op de werkplek.
- OCW start in schooljaar 2005/2006 de dieptepilot 'De (academische) opleidingsschool'. In deze pilot onderzoeken groepen van samenwerkende scholen en/of besturen onder welke voorwaarden de opleidingsschool die opleidt voor de markt en de academische opleidingsschool een succes kunnen zijn. Ook wordt onderzocht welke extra investeringen, zowel in personele als in materiële zin, deze opleidingsscholen moeten doen en hoe financiering vanuit OCW op termijn vorm kan krijgen.

Ik stel het zeer op prijs als uw advies in deze trajecten een rol speelt. Een internationale vergelijking zal daarbij zeer van dienst kunnen zijn. Om die reden stel ik u de volgende adviesvragen:

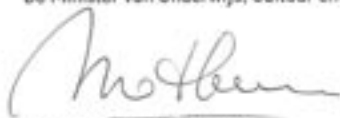
1. Op welke manieren draagt opleiden in de school bij aan de kwaliteit van het opleiden van leraren, in Nederland en in andere landen?
2. Onder welke voorwaarden (condities) kan deze bijdrage in Nederland worden geoptimaliseerd?

Hieruit kunnen de volgende deelvragen worden afgeleid:

- Aan welke uitgangspunten moeten modellen van opleiden in de school voldoen? Welke inhoudelijke en organisatorische kenmerken hebben modellen van opleiden in de school: wat houdt het in, wat wordt waar geleerd, welke actoren zijn erbij betrokken, welke motieven spelen een rol, wat zijn de knelpunten en wat zijn de positieve ervaringen?
- Hoe is de verhouding tussen de beroepscomponent en de vakinhoudelijke component in modellen van opleiden in de school, en in hoeverre waarborgt die verhouding de kwaliteit van de afgestudeerden?
- Aan welke uitgangspunten moet de afsluiting bij opleiden in de school voldoen? Welke mogelijkheden zijn er om die examinering transparanter te maken?

Ik vertrouw erop u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd en zie uw advies graag uiterlijk 15 november 2005 tegemoet.

De Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



(Maria J.A. van der Hoeven)

## **Bijlage 2**

### **Adviesvraag Tweede Kamer**



Voorzitter

Aan de Onderwijsraad  
T.a.v. prof. dr. A.M.L. van Wieringen  
Naussaulaan 6  
2514 JS DEN HAAG

Den Haag, 3 mei 2005

Geachte heer Van Wieringen,

In haar vergadering van donderdag 28 april jl. heeft de Kamer op grond van artikel 30 van het Reglement van Orde van de Tweede Kamer der Staten-Generaal besloten, de Onderwijsraad advies te vragen over het lerarenbeleid.

Kortheidshalve verwijs ik u naar bijgevoegde adviesaanvraag.

Met vriendelijke groet,

Frans W. Weisglas  
Voorzitter van de Tweede Kamer  
der Staten-Generaal

Tweede Kamer der Staten-Generaal, Binnenhof 1a, 2513 AA Den Haag  
Telefoon +31 70 318 20 00, E-mail [voorzitter@tk.parlement.nl](mailto:voorzitter@tk.parlement.nl)  
Postbus 20008, 2500 EA Den Haag

Vergaderjaar 2004–2005

**30 094**

**Adviesaanvraag aan de Onderwijsraad**

**Nr. 1**

**BRIEF VAN HET PRESIDIUM**

Aan de leden

Den Haag, 27 april 2005

Nemens het Presidium leg ik het verzoek van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap bij brief van 26 april 2005 (zie bijlage) aan u voor om conform artikel 30 van het Reglement van Orde de Onderwijsraad te vragen advies uit te brengen over oplossingen voor het te verwachten lerarentekort en over de inrichting van de lerarenopleidingen.

Ik verzoek u hiermee in te stemmen.

De Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal,  
F.W. Wellekamps

De Griffier van de Tweede Kamer der Staten-Generaal,  
J. E. Biesheuvel-Vermeijden



**BIJLAGE 1**

Den Haag, 26 april 2005

Aan het Presidium

Namens de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verzoek ik u aan de Kamer voor te stellen aan de Onderwijsraad een advies te vragen over oplossingen voor het te verwachten leraren tekort en over inrichting van de lerarenopleidingen. Als bijlage bij deze brief is het verzoek aan de Onderwijsraad gevoegd.

Ik verzoek u te bevorderen dat de Kamer hierover zo spoedig mogelijk een beslissing neemt.

De griffier van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,  
De Kler

## **BIJLAGE 2**

Den Haag, 28 april 2005

Aan de Onderwijsraad

Op verzoek van de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap verzoek ik u namens de Tweede Kamer der Staten-Generaal een advies uit te brengen over het lerarenbeleid, waarbij met name aandacht wordt gevraagd over de volgende twee onderdelen:

1. oplossingen voor het te verwachten lerarentekort na 2007,
2. de kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen.

Aanleiding voor deze adviesaanvraag vormt onder meer het advies van uw Raad «De stand van educatief Nederland» (januari 2005) en het daarover gevoerde gesprek tussen uw Raad en een delegatie van de commissie op 8 maart jl.

Ten aanzien van het eerstgenoemde onderdeel wordt opgemerkt dat bij de commissie de indruk bestaat dat het onderwijsveld onvoldoende anticipeert op de gevolgen van de pensioneringsgolf die zich vanaf 2007 zal voordoen. De vraag is hoe hierop kan worden ingespeeld.

Wat betreft het tweede onderdeel maakt de commissie zich ernstig zorgen over de kwaliteit en de kwaliteitsborging van de verschillende (schoolgebonden) opleidingsvarianten. De commissie vraagt u daarbij in te gaan op de aandacht voor de vakinhoudelijke kennis binnen de lerarenopleiding. In hoeverre neemt deze af en wat is de invloed hiervan op de kwaliteit van de lerarenopleidingen.

De Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal,  
F. W. Weisglas



## **Bijlage 3**

### **Geraadpleegde deskundigen**

Voor de totstandkoming van dit advies is gesproken met de volgende deskundigen:

**Panelbijeenkomst 'Opleiden in de school' 16 september 2005**

Mw. F van Alebeek	Onderwijsdirecteur van het Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam
Mw. R. van Blijswijk	Beleidsmedewerker SCO Lucas
Mw. C. Boendermaker	Docent Pabo Almere
Dhr. E. Bolhuis	Onderwijsdeskundige/hoofddocent lerarenopleiding Christelijke Hogeschool Windesheim
Dhr. J. Buitink	Hoofd lerarenopleiding van het Universitair Onderwijscentrum Groningen
Mw. A. Buys	Directeur Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Dhr. A. Frik	Voorheen directeur Educatie Hoge School Arnhem Nijmegen
Dhr. P. van Huizen	Docent Instituut voor de Lerarenopleiding Universiteit van Amsterdam
Dhr. J. Hulsker	Projectmanager Ons Middelbaar Onderwijs
Mw. A. Kil-Albersen	Voorzitter Stichting Beroepskwaliteit Leraren
Dhr. R. Klarus	Lector Hogeschool Arnhem Nijmegen
Dhr. E. Roelofs	Medewerker Citogroep
Dhr. W. Roelofs	Accountmanager/adviseur KPC Groep, Den Bosch
Dhr. H. Schaepkens	Projectleider Opleiden in de school, Koning Willem I College
Dhr. D. van der Veen	Projectmanager Archimedes Leraren Opleiding, Utrecht
Mw. C. van Velzen	Projectleider Opleiden in de school, Vrije Universiteit Amsterdam
Mw. A. Venes	Docent Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Mw. S. Walvisch	Lid Bestuurscommissie Openbaar Onderwijs Almere
Dhr. S. Wouda	Beleidsmedewerker Noordelijke Hogeschool Leeuwarden

**De volgende deskundigen hebben de raad separaat van advies gediend:**

Dhr. T. van den Boogaart	Directeur lerarenopleiding van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden
Dhr. A. Frik	Voorheen directeur Educatie Hoge School Arnhem Nijmegen
Dhr. J. Hulsker	Projectmanager Ons Middelbaar Onderwijs
Mw. I. Jansen	Afdelingsmanager PPGL Educatie Hogeschool van Amsterdam
Dhr. F. Jansma	Medewerker van het bureau Stichting Beroepskwaliteit Leraren
Mw. L. Jongeling	Rector Northgo College in Noordwijk en bestuurslid Schoolmanagers_vo
Dhr. J. van der Sanden	Hoogleraar didactiek aan de lerarenopleiding van de Technische Universiteit Eindhoven
Dhr. G.J. van Setten	Afdelingsmanager VO/BVE Educatieve Hogeschool van Amsterdam
Mw. C. van Velzen	Projectleider opleiden in de school, Vrije Universiteit Amsterdam
Mw. W. Willems	Onderwijscoördinator Pabo Groenewoud Nijmegen



